

INDEX  COPERNICUS
INTERNATIONAL

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Міністерство освіти і науки України

Ніжинський
державний університет
імені Миколи Гоголя

Наукові записки

Психолого-педагогічні
науки

№ 3



Ніжин – 2025

УДК 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
НЗ4

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: Бурназова Віра Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри сценічного мистецтва і культури Київського національного університету технологій та дизайну.

Відповідальний секретар: Лісоцький Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Члени редколегії:

Маноліс Дафермос, доцент кафедри психології Критського університету (Ретимно, Греція);

Лосєва Наталія Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Лісоцький Олег Васильович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

Міненко Антоніна Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка;

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Шпортун Оксана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

Книш Анастасія Євгенівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами Харківського політехнічного інституту.

Збірник включено до переліку наукових видань, публікації яких зараховуються до результатів дисертаційних робіт з педагогіки (Затверджено наказом МОН України від 07.10.2016 р. № 1222).

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України №157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

Рекомендовано Вченою радою Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.
Протокол № 2 від 25.09.2025 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2025. – № 3. – 247 с.

Адреса видавництва:

вул. Воздвиженська, 3^А, м. Ніжин, Чернігівська обл.,
Україна, 16600.
Тел.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**Адреса сайту журналу
у друкованій версії:**

<http://lkr.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Верстка та макетування – **О. В. Борщ**

Підписано до друку 30.09.2025 р.
Гарнітура Arial
Замовлення №

Формат 60х84/8
Обл.-вид.арк. 21,62
Ум. друк. арк. 29,18

Папір офсетний
Тираж 100 пр.

Свідцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2137 від 29.03.05 р.

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3^А

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2025
© НДУ ім. М. Гоголя, 2025

INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

ISSN 2522-1736
ISSN Online 2663-4902

ICV 2022:85.77

Ministry of Education and Science of Ukraine

Nizhyn Mykola Gogol
State University

Research Notes

**Psychology and Pedagogy
Research**

ISSUE 3



Nizhyn – 2025

UDC 159.9(05)"540.3"+37(05)"540.3"
N34

Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-Chief: Burnazova Vira, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Performing Arts and Culture Kyiv National University of Technologies and Design.

Executive Secretary: Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work and innovative activities Nizhyn Mykola Gogol State University of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Editorial Board Members:

Manolis Dafermos, Associate professor at the Department of Psychology, University of Crete.

Loseva Natalia, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Lisovets Oleg, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-rector for scientific work and innovative activities Nizhyn Mykola Gogol State University of Nizhyn Mykola Gogol State University.

Minenok Antonina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National University «Chernihiv Collegium» of T. G. Shevchenko.

Kornienko Inokentiy, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Associate Professor at the Department of Psychology, Mukachevo State University.

Shportun Oksana, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor at the Department of Psychology communal institution of higher education «Vinnitsa Academy of Continuing Education».

Knysh Anastasia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Social Systems Management, Kharkov Polytechnic Institute.

This collection of research is included to the list of scientific periodicals appropriate for publishing the results of dissertation in Pedagogy (According to The Order 1222 of the Ministry of Education and Science, dated October 10, 2016).

Collection of scientific works "Scientific notes. The series "Psychological and Pedagogical Sciences" (Nizhynsky State University named after Mykola Gogol)" is a professional publication (category "B") on the basis of the order of the Ministry of Education and Culture of Ukraine No 157 of February 9, 2021 (appendix No 4) on pedagogical sciences (011 – Educational, pedagogical sciences).

ISSN 2522-1736

ISSN Online 2663-4902

The Collection is approved by Scientific Board of Nizhyn Mykola Gogol State University
Record № 2 of September 25, 2025.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2025. Issue 3. 247 p.

Publisher's address: 3^A Vozdvyzhenska Str., Nizhyn, Chernihiv Oblast,
Ukraine, 16600
Tel.: (04631) 7–19–72
E-mail: vidavn_ndu@ukr.net, www.ndu.edu.ua

**The website address of the
magazine in the print version:** <http://lcp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: O. V. Borshch

Signed to print 30.09.2025 p.
Typeface Arial
Order №

Format 60x84/8
publisher's signature 21,62
press sheet 29,18

offset paper
print run 100

Certificate of the Publishing Subject
DK 2137 Dated March 29, 2005

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3^A Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2025
© Mykola Gogol NSU, 2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Ніжинського державного університету
імені Миколи Гоголя

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

Психолого-педагогічні науки, № 3, 2025 рік

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Алексєєнко Т. Ф. Онтологічний зміст поняття «ціннісне ставлення до здоров'я».....	9
Берковський В. Г., Бурназова В. В. Етичні аспекти та загрози експертизи культурно-мистецьких проєктів.....	16
Кононко О. Л. Креативність: феноменологія та особливості розвитку в дошкільному дитинстві	26
Самойленко О. В. Управління змінами в закладі загальної середньої освіти: роль педагогічного супроводу та менторингу як інноваційних інструментів	36
Шимко Х. В. Теоретико-методологічне обґрунтування поняття емоційної стійкості дитини в педагогічному контексті.....	46

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Бобро А. А., Гордієнко Т. В., Долматова М. П. Використання у роботі з молодшими школярами казкотерапії англійською мовою з елементами театралізації та аплікації.....	53
Бобро Л. В. Формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про соціальне та природне довкілля як основних компонентів оточуючої дійсності.....	61
Конончук А. І. Соціально-педагогічна підтримка формування безпечної поведінки підлітків у закладах освіти	67
Kofan I., Lykholat Y., Khatuntseva S., Osadcha O., Lykholat T., Kvitko M., Bronnikova L., Lykholat O. Organization of distance learning at biology classes	76
Markina O., Melnyk S., Novikov O. The role of the grammatical aspect in teaching foreign (English/German) languages	90
Матеїєнко С. І., Щербак П. І. Педагогічний супровід використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дошкільників	105
Пальчикова О. О. Критичне мислення як чинник навчання граматики англійської мови.....	113
Турко Б. Б., Жмурко Т. І. Інтерактивні методи навчання як засіб підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами	120

Філоненко О. С., Возняк І. І. Реалізація педагогічних умов виховання толерантності у молодших школярів у процесі позаурочної діяльності початкової школи	127
---	-----

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

Вайнтрауб М. А. Розвиток професійної освіти в умовах воєнного часу.....	137
Косінова О. М. Інтонція як один із найважливіших засобів акторської майстерності в педагогічній практиці	144
Павленко О. М. Формування музичного та емоційного інтелекту здобувачів освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки.....	155
Пархоменко О. М., Хвостенко І. О. Формування виконавської майстерності майбутніх хореографів у процесі концертно-сценічної діяльності	162
Спілюті О. В. Теоретико-методичні засади формування музично-інтонаційного мислення майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки	169
Степанець І. О. Розвиток взаємодії викладача і студента в контексті трансформаційних змін у системі педагогічної освіти.....	178
Ши Лей Моральне становлення особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки	188

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Бойко О. Д., Парубець А. С., Потапенко М. В. Музей-лабораторія «Homo Sovieticus» як інституція формування соціальної пам'яті.....	197
Кавунник О. А. Мистецько-освітня парадигма творчості академіка Олега Тимошенка: ніжинський контент	205
Лейберов О. О., Смалій К. М. Викладання та уроки гімнастики у Ніжинській гімназії при Історико-філологічному інституті князя Безбородька (кін. XIX – поч. XX ст.).....	211
Лісовець Ол. В., Лісовець Ок. В. Формування життєстійкості особистості в умовах воєнних викликів сучасності	221
Новгородський Р. Г. Інтеграція арт-терапії в освітнє середовище для підтримки дітей, які пережили воєнні дії.....	230
Пихтіна Н. П. Соціально-емоційне навчання дошкільників в грі: досвід впровадження технології в освітній процес дошкільного закладу	237

CONTENTS

METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

Aliksieienko T. Ontological content of the concept of «value attitude towards health»	9
Berkovsky V., Burnazova V. Ethical aspects and threats of cultural and artistic projects expertise	16
Kononko O. Creativity: phenomenology and developmental features in preschool childhood	26
Samoilenko O. Change management in a general secondary education institution: the role of pedagogical support and mentoring as innovative tools	36
Shymko Kh. Theoretical and methodological framework for defining the concept of children's emotional resilience in the pedagogical context	46

METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

Bobro A., Hordiienko T., Dolmatova M. Use of fairytale therapy in English with elements of theaterization and application in working with younger schoolchildren	53
Bobro L. Formation of senior preschool children's understanding of the social and natural environment as key components of the surrounding reality	61
Kononchuk A. Socio-pedagogical support for the formation of safe behavior of adolescents in educational institutions	67
Kofan I., Lykholat Y., Khatuntseva S., Osadcha O., Lykholat T., Kvitko M., Bronnikova L., Lykholat O. Organization of distance learning at biology classes	76
Markina O., Melnyk S., Novikov O. The role of the grammatical aspect in teaching foreign (English/German) languages	90
Matvienko S., Shcherbak P. Pedagogical support for the use of health protecting technologies in physical education of preschool children	105
Palchykova O. Critical thinking as a factor of teaching english grammar	113
Turko B., Zhmurko T. Interactive teaching methods as a means of increasing the motivation of children with special educational needs	120
Filonenko O., Vozniak I. The implementation of pedagogical conditions for fostering tolerance in junior schoolchildren through extracurricular activities	127

PROFESSIONAL PEDAGOGY

Vaintraub M. Development of vocational education in wartime conditions	137
Kosinova O. Intonation as a fundamental means of acting skills in pedagogical practice	144
Pavlenko O. Forming the emotional intelligence of students in the process of instrumental and performance training	155
Parkhomenko O., Khvostenko I. Formation of performing mastery of future choreographers in the process of concert and stage activity	162
Spilioti O. The theoretical and methodological foundations of developing musical-intonational thinking of future music teachers in the process of professional training	169

Stepanets I. Development of teacher-student interaction in the context of transformational changes in the system of pedagogical education	178
Shi Lei. Moral development of the future teacher's personality in the context of professional training	188

DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

Boyko O., Parubets A., Potapenko M. The «Homo Sovieticus» museum-laboratory as an institution for shaping social memory	197
Kavunnyk O. The artistic and educational paradigm of academician Oleh Tymoshenko's creative work: the nizhyn context	205
Leiberov O., Smaliy K. Teaching and lessons of gymnastics at the Nizhyn gymnasium at the prince Bezborodko Historical and philological institute (late 19th – early 20th centuries)	211
Lisovets O., Lisovets Ok. Formation of individual resilience in the conditions of modern military challenges	221
Novhorodskyi R. Integration of art therapy in the educational environment to support children who survived war	230
Pykhtina N. Social-emotional learning of preschoolers through play: experience of implementing the approach in the educational process of a preschool institution	237

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.04:373; 374(304+37.02)
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-9-15

Алексєєнко Т. Ф.

доктор педагогічних наук, професор
головний науковий співробітник відділу інновацій
та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України
alekseenko.tf@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2060-2354

**ОНТОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ
«ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я»**

У статті визначено й розкрито онтологічний зміст понять «ціннісне ставлення» і «ціннісне ставлення до здоров'я» у контексті наукового дискурсу, міждисциплінарного аналізу, ціннісного змісту щодо різних аспектів прояву, як базової цінності життя людини та соціальної цінності.

Доведено, що ціннісне ставлення до здоров'я формується на основі ціннісної мотивації особистості, усвідомленої потреби, компетентності та набутих навичок здоров'язбережувальної поведінки.

Запропоновано авторські формулювання визначень: ціннісні ставлення – це персоналізовано виражені внутрішні переконання і установки, які формуються впродовж життя шляхом усвідомлення цінностей та розуміння їх значущості/важливості, характеризуються вибірковістю, рівнем компетентності і потребами особистості, визначають її ціннісну поведінку та дії (Авт.); ціннісне ставлення до здоров'я – це прояв турботи особистості про його збереження та примноження, яке формується на основі сукупності знань про нього, можливі ризики і втрати, а також потенціал зміцнення шляхом організації здорового способу життя, дотримання гігієни, розвитку власного тіла і духовності, що знаходить вияв у ціннісній свідомості (розумінні суті і значення здоров'я в житті людини і суспільства), ціннісній позиції (переконаннях, їх устійливості) та практичному їх втіленні у щоденному житті, подальшому розвитку здоров'язбережувальної компетентності (відповідних знань, умінь і навичок) (Авт.).

Поняття «ціннісне ставлення до здоров'я інтерпретовано у контексті чотирьох взаємопов'язаних «Я» особистості: вітальному, соціальному, інтелектуальному, емоційному; у запропонованих чотирьох структурних компонентах: мотиваційно-ціннісному, емоційно-інтелектуальному, соціально-емоційному, поведінково-діяльнісному, що цілеспрямовано його характеризують у сучасних проявах та вимірах.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування отриманих результатів у цілеспрямованій діяльності закладів позашкільної освіти щодо розробки і впровадження програм формування ціннісного ставлення до здоров'я на засадах цілісного підходу.

Ключові слова: ставлення, ціннісні ставлення; ціннісне ставлення до здоров'я; онтологічний зміст; визначення поняття; структура поняття.

Постановка проблеми. Ускладнення всіх сфер життя та його проявів в умовах інформаційного суспільства, споживання маніпулятивного змісту медійних продуктів, реально існуючих загроз, небезпек і ризиків, загального погіршення екології середовища людини, поширення пандемій, техногенних і екологічних катастроф, воєн з використанням новітніх технологій ведення війни, реально існуючих інших загроз, небезпек і ризиків, а також засвоєні шкідливі звички і невпорядкований спосіб життя, некомпетентність в питаннях здоров'я й нехтування ним формують передумови інформаційного та стресового навантаження на людину, вразливість організму до розвитку різних хвороб, що актуалізує потребу ціннісного ставлення до її здоров'я. У створенні сприятливих умов організації та самоорганізації такого освітньо-розвивального процесу постає проблема чіткості розуміння сутності й змісту самого поняття, яке немає однозначного визначення та інтерпретації в методології і теорії педагогіки, що посилює запит науки і практики на чіткість у визначенні та розкритті його онтологічного змісту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ціннісного ставлення широко висвітлюється в наукових джерелах відносно різних сфер прояву, що збагачує уявлення про його багатоаспектність та понятійно окреслену специфіку. В останнє десятиріччя активно досліджуються проблеми ціннісного ставлення як категорії (Матвієнко О., 2018), до суспільства і держави (Шередько І., 2019; Федорова М., 2023), до людей (Столяренко О., 2018), до себе (Потапчук Т., 2018; Мирончук Н., 2015), як до персональної цінності (Fung H. H., Ho Y. W., Zhang R., Zhang X., Noels K. A., & Tam K.-P., 2016), до праці (Кондратова М., 2019), до майбутньої професії (Шолох 2017; Кондратюк С., Волинець Н., 2019), до сім'ї (Алексєєнко Т., 2016; 2020; Гончар Л., 2020), до природи (Пустовіт Г., 2022; Гаєнко І., 2025), до здоров'я (Федченко К., 2021; Сочінський М., 2022; Єжова О., 2011; Кириченко В., Масол В., 2024), до власного здоров'я (Танасійчук Ю., 2022), у контексті психологічних характеристик ставлення до здоров'я (Chen M., Jeronen E, Wang A., 2021) та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Аналіз науково-літературних джерел переконує у відсутності чіткості у визначенні поняття «ціннісного ставлення до здоров'я», його структури, окремих праць щодо онтологічного змісту поняття. Значною мірою це пояснюється різним трактуванням категорії «ставлення». У зв'язку з існуванням наукового дискурсу та потребою досягнення професійних цілей, уточнення потребує також поняття «ціннісне ставлення» як ключовий концепт дефініції «ціннісне ставлення до здоров'я».

Формулювання мети статті: Визначити й розкрити онтологічний зміст поняття «ціннісне ставлення до здоров'я», його сучасну інтерпретацію у запропонованій структурі аналізу та авторських дефініцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливість осмислення онтологічного змісту ціннісного ставлення до здоров'я розкривається нами «на основі філософських категорій онтології як сукупність усіх його складників і проявів у контексті реального різноаспектного життя» [2, с. 15], що відповідає сутнісному змісту онтології як структурному складнику методології концептуалізації у дослідженні багатоаспектного явища з метою розкриття його змісту у контексті базових понять та міждисциплінарності, у найбільш загальних властивостях.

Базовим поняттям категорії «ціннісне ставлення» є «ставлення». У наукових джерелах його розглядають як внутрішню готовність (О. Колонькова), внутрішню позицію (О. Потужний), спрямованість (В. Лаппо), установку (В. Марущак), позицію (Н. Зимівець), особистісну якість (К. Шевчук). Це знаходить відображення і в подальших дослідженнях (К. Федченко; Ю. Бойко; В. Муромець; О. Смакула; О. Сухомлинова та ін.). Таким чином прослідковується існування наукового дискурсу.

Філософія наукового дискурсу щодо категорії «ставлення» відображає суб'єктивну/персоналізовану оцінку про щось, вживається на означення характеру поведінки, вияву думки чи почуттів щодо когось або чогось. У свідомості людини та в

життєвій практиці ставлення як таке може формуватися у контекстах позитивного, негативного або невизначеного, байдужого. Ця особливість ставлення орієнтує на його осмислення й формування у контексті ціннісного змісту щодо різних аспектів прояву, зокрема і в контексті ціннісного ставлення до здоров'я як базової цінності життя людини.

В цілому проблема ціннісного ставлення до здоров'я має глибинний зміст, який розкривається на перетині філософії, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології, медицини, що задає уявлення про його онтологію як сутнісно виражене узагальнене знання про нього у контекстах з використанням певних категорій, встановлення існуючих взаємозв'язків, основ існування предметної області. Вони виявляються в наступному специфічному.

Філософська інтерпретація ціннісного ставлення до життя і здоров'я характеризується дуалістичними особливостями людини та розкривається у цінності її життя для суспільства та орієнтації на індивідуальні життєві потреби, їх осмисленні в різних категоріях. *Педагогічна* – у формуванні особистості та її життєвих цінностей соціального (пов'язаного з суспільним життям, зв'язками між людьми) й персоналізованого (індивідуалізованого потребами і характером) змісту, серед яких ставлення до життя і здоров'я є пріоритетними. *Соціально-педагогічна* – в узгодженні соціальних і персоналізованих цінностей шляхом оптимізації умов соціального середовища та процесу соціального «дозрівання» / соціалізації особистості, визнання цінності людини, незалежно від її віку, статусу, індивідуальних можливостей, надання особистості адекватної підтримки та створення інклюзивного середовища з урахуванням пріоритету її потреб і можливостей. *Психологічна* – в гармонізації внутрішнього світу особистості як ресурсу її здоров'я і благополуччя. *Соціологічна* інтерпретація знаходить відображення в динаміці статистичних даних щодо народження, смертності в різних вікових групах населення, регіонах та історичні періоди (по роках). *Медична* – в якості стану здоров'я, зокрема в наявності хронічних захворювань та можливостей періодичних медичних обстежень, адекватності уявлень про власний фізичний стан та здоровий спосіб життя.

Таким чином, основними складниками вияву здоров'я в міждисциплінарному аналізі є його стани у фізичній, психологічній, соціальній та оціночно-ціннісних сферах функціонування організму. Ці стани не є стабільними. Можуть бути детерміновані численними факторами об'єктивного і суб'єктивного характеру пролонгованої чи короткої дії. Між станом здоров'я і ціннісним/ «неціннісним»/обезціненим до нього ставленням існує певна кореляція. Оскільки основними детермінантами стану здоров'я і ставлення до нього є дія зовнішніх і внутрішніх факторів, тобто умов зовнішньої і внутрішньої дії, в числі яких основна роль відводиться способу життя, екології середовища і свідомості, спадковості та вольовим зусиллям людини на дотримання здорового способу життя, підтримку і зміцнення здоров'я.

З нашого погляду, об'єктивність в оцінці ціннісного/знеціненого ставлення до здоров'я можлива тільки на засадах цілісності, тобто з урахуванням всіх його складових та у контексті сукупності різних інтерпретацій.

Отже, ціннісне ставлення до здоров'я є міждисциплінарним поняттям, зміст якого формується на основі ціннісної мотивації, усвідомленої потреби, компетентності та набутих навичок, що цілісно відображає особливості збереження і примноження здоров'я, самозбереження людини.

Ми визначаємо чотири основних структурних компоненти поняття «ціннісне ставлення особистості до здоров'я»: мотиваційно-ціннісний, емоційно-інтелектуальний, соціально-емоційний, поведінково-діяльнісний.

Мотиваційно-ціннісний відображає усвідомлені потреби та інтереси особистості, усвідомлену цінність здоров'я як такого, усвідомлену цінність власного здоров'я для себе, для свого найближчого оточення, для суспільства.

Емоційно-інтелектуальний формується на основі знань, набутих компетенцій і досвіду; відображає здатність до аналітичного й критичного осмислення інформації про: можливості людського й власного організму; існуючі ризики втрати здоров'я і життя, можливості убезпечення; наукові досягнення та інноваційні технології у збереженні здоров'я, можливості їх застосування на практиці; передбачає уміння побудови стратегії позитивного сприйняття життя як ресурсу долаття катастрофічного мислення і життєвих труднощів, упередження емоційних гойдалок; в креативному мисленні оптимістичного змісту.

Соціально-емоційний формується на основі якостей та навичок взаємодії з іншими – членами сім'ї/родини, в інших колах соціальної взаємодії; відображає міру усвідомлення цінності власного здоров'я не тільки для власного благополуччя та майбутнього, а й для суспільства; виявляється в навичках керування емоціями та оптимізмі, у здатності/готовності упереджувати розвиток емоційного оніміння чи протидіяти йому шляхом рухової активності та оздоровчих технік і технологій; передбачає створення емоційно безпечного середовища.

Поведінково-діяльнісний характеризує особливості збереження й зміцнення здоров'я у повсякденному житті; дотримання умов безпеки під час повітряних тривог в умовах війни, правил дорожнього руху, поведінки на водоймах, інструкцій щодо поведінки в екстремальних ситуаціях тощо; уникання невинуватених актів ризикованої поведінки в реальному повсякденні (зацеперства, хуліганства, довірливого спілкування з незнайомцями, вживання наркотичних засобів чи алкоголю тощо) та віртуальній реальності кіберпростору (залучення в тенета секстингу, торговців людьми, кібершахраїв, маніпуляторів тощо); виявляється у дотриманні здорового способу життя, відповідальному використанні оздоровчих технік і дієт, оволодінні техніками зниження стресу в екстремальних ситуаціях тощо.

Сутнісний зміст ключових понять дає розуміння того, що ціннісне ставлення до життя і здоров'я знаходить проявлення на різних рівнях – суспільному (у різноманітті проявів суспільного буття і рольової поведінки) та персоналізованому (на індивідуальному рівні) і, щонайменше, в чотирьох взаємопов'язаних «Я»:

вітальному – пов'язаному з життєзабезпеченням потреб людини;

соціальному – пов'язаному з соціальним самоствердженням;

інтелектуальному – пов'язаному зі здатністю до аналітичного і критичного мислення в оцінці станів і ситуацій, прогнозування їх розвитку і наслідків, з відкритістю до нових знань, ідей, досвіду; з пошуком сенсів та ціннісних орієнтирів мислення, діяльності і поведінки;

емоційному – пов'язаному з відчуттям задоволення від життя, процесу та результату турботи про власне здоров'я і здоров'я близьких; з пошуком етичних імперативів, естетичних вражень, емоційного підкріплення у долатті фізичних труднощів і навантажень; у здатності бути домірним, адекватним, контролювати власні емоції, спрямовувати їх у конструктив.

Таке розуміння структурних властивостей ціннісного ставлення до життя як поняття створює для дослідників передумови цілісного про нього уявлення, орієнтир можливого зрізу й інтерпретації його даних про особливості ціннісного ставлення суспільства і окремих особистостей до життя і здоров'я, водночас відображає складність його сприйняття та впливу на зміни у самому ставленні, оскільки вони визначаються, насамперед, свідомістю – колективною (суспільною) та індивідуальною, зокрема рівнем їх сформованості, існуючими гарантіями захисту здоров'я та контекстом життя конкретної особистості.

Сутнісний зміст системоутворювальних категорій (якими є цінність і ставлення), структурних компонентів розуміння ціннісного ставлення людини до здоров'я також орієнтує на авторську пропозицію у формулюванні визначень базового тезаурусу проблеми – понять «ціннісні ставлення» і «ціннісне ставлення до здоров'я».

Ціннісні ставлення – це персоналізовано виражені внутрішні переконання і установки, які формуються впродовж життя шляхом усвідомлення цінностей та розуміння їх значущості/важливості, характеризуються вибірковістю, рівнем компетентності і потребами особистості, визначають її ціннісну поведінку та дії (Авт.).

Ціннісні ставлення в житті людини є багатовекторними, змістовно пов'язаними з її ціннісними орієнтаціями та соціальними ролями, мають складну структурованість, зазвичай, емоційно забарвлені, відображають міру компетентності особистості щодо суті предмета ставлення, її досвід і є результатом виховання й позитивної соціалізації в сім'ї/родині [3], формування установок у спеціально організованих умовах [6; 7], набуття досвіду самовизначення [4]. У зв'язку з цим доповнимо, що «Повноцінний розвиток особистості можливий тільки на основі почуття психологічної безпеки. Його необхідно формувати ще з раннього дитинства і в колі найрідніших близьких» [3, с. 4]. «Особливості етичного захисту виявляються у здатності культурно відстоювати себе, свої думки і вчинки, не втрачаючи при цьому власної гідності і не принижуючи своєю неадекватною поведінкою інших» [3, с. 4].

Керуючись сутнісним змістом запропонованого формулювання базового поняття **«ціннісні ставлення»** ми також пропонуємо визначення поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» як видового, що має свою специфіку, яка відображає його поліфакторний характер та особливості здійснення у наступному формулюванні: **ціннісне ставлення до здоров'я** – це прояв турботи особистості про його збереження та примноження, яке формується на основі сукупності знань про нього, можливі ризики і втрати, а також потенціал зміцнення шляхом організації здорового способу життя, дотримання гігієни, розвитку власного тіла і духовності, що знаходить цілісний вияв у ціннісній свідомості (розумінні суті і значення здоров'я в житті людини і суспільства), ціннісній позиції (переконаннях, їх устійливості) та практичному їх втіленні у щоденному житті, подальшому розвитку здоров'язбережувальної компетентності (відповідних знань, умінь і навичок) (Авт.).

Ми не претендуємо на виключність запропонованих формулювань ключових понять, однак вважаємо їх досить повними і конкретними, такими, що доцільно використовувати у дослідженнях, оскільки у визначення закладено чіткі критеріальні характеристики, що забезпечують уявлення про сутність явища, за якими можливо робити цілеспрямовані й достатні зрізи, цілісно та багатовимірно інтерпретувати отримані експериментальні дані, орієнтуватися у розробленні змісту формувальних методик оптимізації в розвитку ціннісного ставлення до здоров'я як на персональному рівні, так і інституційному. Водночас звертаємо увагу на те, що ціннісне ставлення до здоров'я містить виражену вікову характеристику, тобто вікові особливості виступають не тільки об'єктивною умовою міри повноцінності життя особистості, а й зовнішнім показником прояву самостійності (функціональної й психологічної готовності до нього) та міри осмисленого ціннісного до нього ставлення. У дослідницьких матеріалах та їх інтерпретації вона має бути відображеною.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Аналіз та осмислення онтології поняття «ціннісного ставлення до здоров'я» дозволяє зробити такі висновки:

1. Онтологія ціннісного ставлення до здоров'я розглядається як персоналізована та водночас соціальна цінність, що формується ставленням особистості до самої себе та ставленням до неї суспільства, в якому вона живе. Основними детермінантами ціннісного ставлення до здоров'я визначаються якість життя, якість освіти, особливості виховання та розвитку особистості.

2. Сміслові значення поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» розкривається в розумінні його сутності, що концептуалізується на перетині й узагальненні знання про нього з філософії, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, соціології, медицини, що проявляється у різних контекстах реальності, відносно основ існування

предметної області, в її описі з використанням певних категорій і встановлення взаємозв'язків.

3. Онтологічний зміст поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» обґрунтовано як видове до поняття «ціннісне ставлення», визначено на основі сукупності його складників і проявів у контексті реального різноаспектного життя, соціальної взаємодії та поведінки, можливої відповідної ціннісно-орієнтованої діяльності особистості на збереження здоров'я та його покращення.

4. Запропоновані визначення понять «ціннісне ставлення» та «ціннісне ставлення до здоров'я» в авторському формулюванні, а також структура поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» не претендують на виключність, проте повною мірою відображають їх предметну специфіку, сучасне бачення проблеми, потреби в розвитку сучасного тезаурусу теорії педагогіки. Їх використання в організації дослідницької роботи вважаємо доцільним.

Перспективи подальшого дослідження проблеми пов'язуємо з формуванням ціннісного ставлення до здоров'я у підлітків на засадах цілісного підходу у цілеспрямованій діяльності закладів загальної середньої освіти та позашкільних закладів освіти.

Література

1. Алексєєнко Т. Ф. *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05, 13.00.07. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2017. 45 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. *Соціалізація особистості: можливості й ризики*: навч.-метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2007. 132 с.
3. Алексєєнко Т. Ф. Умови позитивної соціалізації дитини у сім'ї. *Діти – батьки – сім'я: Випуск 3*. Київ: Наук. світ, 2005. С. 4–9.
4. Алексєєнко Т. Ф. Роль самовизначення у становленні соціального досвіду особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ: ТОВ «Имекс-ЛТД», 2008. С. 33–41.
5. Здоров'я, безпека та добробут. Модельні програми 5–9 класів Нової української школи. *Освіта.UA*. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83192/> (дата звернення: 02.09.2025).
6. Міхеєва Л. В. Шляхи формування у старшокласників ціннісного ставлення до власного здоров'я. *Науковий журнал «Психологічні тревелогі»*. 2021. № 1. С. 115–125.
7. Хаустова О. В. Підготовка вчителів до формування ціннісних ставлень молодших школярів у системі післядипломної педагогічної освіти *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 291–296.

References

1. Aliksieienko, T. F. (2017). Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov suchasnoho simeinoho vykhovannia [Conceptualization of the socio-pedagogical foundations of modern family education]. Extended abstract of Doctor's thesis.. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
2. Alikiseienko, T. F. (2007). *Sotsializatsiya osobystosti: mozhlyvosti y ryzyky* [Socialization of the individual: opportunities and risks: teaching and methodological manual]. Kyiv: Pedagogical thought [in Ukrainian].
3. Aliksieienko, T. F. (2005). Umovy pozytyvnoi sotsializatsii dytyny u simi. [Conditions for positive socialization of a child in the family]. *Dity – batky – simia: Vypusk 3 – Children – Parents – Family: Issue 3*, 4–9 [in Ukrainian].
4. Aliksieienko, T. F. (2008). Rol samovyznachennia u stanovlenni sotsialnoho dosvidu osobystosti [The role of self-determination in the formation of the social experience of the individual]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of raising children and students*, 33–41 [in Ukrainian].
5. Zdorov'ya, bezpeka ta dobrobut. Model'ni prohramy 5–9 klasiv Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Health, Safety and Well-being. Model Programs for Grades 5–9 of the New Ukrainian

School]. (n.d.). Osvita.UA. URL: <https://osvita.ua/school/program/program-5-9/83192/> [in Ukrainian].

6. Mikheieva, L. V. (2021). Shliakhy formuvannia u starshoklasnykiv tsinnisnoho stavlennia do vlasnoho zdorovia [Ways to form a valuable attitude towards one's own health in high school students]. *Naukovyi zhurnal «Psykhologichni travelohy» – Scientific Journal «Psychology Travelogs»*, 1, 115–125. [in Ukrainian].

7. Khaustova, O. V. (2022). Pidhotovka vchyteliv do formuvannia tsinnisnykh stavlen molodshykh shkoliariv u systemi pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity [Preparation of teachers for the formation of value attitudes of younger schoolchildren in the system of postgraduate pedagogical education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 81, 291–296 [in Ukrainian].

Aliexsieienko T.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the Department of Innovations and Strategies
for Educational Development Institute of Pedagogy of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine
alekseenko.tf@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2060-2354

ONTOLOGICAL CONTENT OF THE CONCEPT OF «VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH»

The article defines and reveals the ontological content of the concepts of "value attitude" and "value attitude to health" in the context of scientific discourse, interdisciplinary analysis, value content regarding various aspects of manifestation, as a basic value of human life and social value.

It has been proven that the value attitude towards health is formed on the basis of the value motivation of the individual, perceived need, competence, and acquired skills of health-preserving behavior.

The author's formulations of the definitions are proposed: value attitudes are personalized expressed internal beliefs and attitudes that are formed throughout life through awareness of values and understanding of their significance/importance, are characterized by selectivity, level of competence and needs of the individual, determine his value behavior and actions (Author); A value-based attitude towards health is a manifestation of an individual's concern for its preservation and increase, which is formed on the basis of a set of knowledge about it, possible risks and losses, as well as the potential for strengthening through the organization of a healthy lifestyle, hygiene, development of one's own body and spirituality, which is manifested in a value consciousness (understanding the essence and importance of health in the life of a person and society), a value position (beliefs, their stability) and their practical implementation in everyday life, further development of health-preserving competence (relevant knowledge, skills and abilities) (Author).

The concept of "value-based attitude to health" is interpreted in the context of four interconnected "I" of the individual: vital, social, intellectual, emotional; in the proposed four structural components: motivational-value, emotional-intellectual, social-emotional, behavioral-activity, which purposefully characterize it in modern manifestations and dimensions.

The practical significance of the study lies in the possibility of applying the obtained results in the targeted activities of extracurricular educational institutions regarding the development and implementation of programs for the formation of a value-based attitude towards health based on a holistic approach.

Key words: value-based attitudes; value-based attitude to health; ontological content; definition of the concept; structure of the concept.

УДК 378:14

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-16-25

Берковський В. Г.

кандидат історичних наук, PhD
доцент кафедри сценічного мистецтва і культури
Київського національного університету технологій та дизайну
berkovskyi.vh@knutd.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2349-9687

Бурназова В. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувачка кафедри сценічного мистецтва і культури
Київського національного університету технологій та дизайну
burnazova.vv@knutd.edu.ua
orcid.org/0000-0001-9678-8901

**ЕТИЧНІ АСПЕКТИ ТА ЗАГРОЗИ ЕКСПЕРТИЗИ
КУЛЬТУРНО-МИСТЕЦЬКИХ ПРОЄКТІВ**

У статті порушується питання епістемологічної (тобто пізнавальної) обґрунтованості експертного прогнозу щодо реалізованості та успішності мистецького проєкту, особливо за умов, коли проєкт ще не реалізований і не має наочних результатів, адже на відміну від технічних або соціальних проєктів, не завжди піддається лінійній оцінці. Автори аналізують, як інституційна доброчесність експертного середовища впливає на довіру до культурної політики загалом та результати грантових конкурсів зокрема. Наведено огляд підходів до етичного регулювання експертизи у європейському науково-культурному контексті, зокрема на основі документів Singapore Statement on Research Integrity та European Code of Conduct for Research Integrity. Запропоновано принципи формування етики рецензування в сфері культури, орієнтовані на підвищення прозорості, фаховості та відповідальності експертів, а саме практики анонімного рецензування, декларування конфлікту інтересів, розширення складу експертної ради з урахуванням фахівців із різних мистецьких напрямів. У висновках підкреслено потребу в розробленні національних етичних кодексів для експертів у сфері культури аналогічно до наукової сфери та запровадженні інституційних механізмів превенції порушень етики.

Розв'язання проблеми етики експертної діяльності в культурі вимагає комплексного підходу, що поєднує нормативне, інституційне та освітнє регулювання. Ключовими завданнями найближчого часу мають стати: формування публічної етичної рамки для оцінювання культурно-мистецьких проєктів, розроблення інструкцій з етичної поведінки експертів, підвищення прозорості конкурсних процедур та запровадження механізмів апеляції. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз кейсів успішної та провальної експертизи в культурній сфері, а також вивчення зарубіжних моделей етичного саморегулювання в експертних спільнотах.

Ключові слова: експертиза проєктів, етика рецензування, культурно-мистецький проєкт, інституційна доброчесність, грантова підтримка, упереджене оцінювання, оцінка інноваційності.

Постановка проблеми. В умовах зростання ролі культурних і креативних індустрій як рушіїв соціального й економічного розвитку, а також активного залучення державних і міжнародних донорів до фінансування культурних ініціатив, особливого

значення набуває питання доброчесності експертного оцінювання мистецьких проєктів. У процесі грантового розподілу ресурсів експерт виступає ключовою фігурою, що впливає не лише на долю конкретного проєкту, а й на формування загального культурного середовища. Водночас механізми оцінювання в цій сфері часто залишаються вразливими до суб'єктивізму, конфлікту інтересів, фаворитизму, що породжує сумніви у легітимності експертних висновків та підриває довіру до системи підтримки культури загалом. Проблема етики експертизи постає як важливе міждисциплінарне завдання, що має як теоретичний, так і прикладний характер, оскільки стосується не лише мистецтвознавства чи культурології, а й сфер управління, філософії, права та політики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання етичної відповідальності експертів широко розглядаються в контексті наукової доброчесності, зокрема в документах *Singapore Statement on Research Integrity* (2010) та *European Code of Conduct for Research Integrity* (2023), які закладають базові принципи рецензування: об'єктивність, незалежність, прозорість, відсутність конфлікту інтересів. У вітчизняному контексті окремі аспекти експертизи культурних програм досліджуються у працях О. Гриценка, В. Ігнатова, І. Ліхового, І. Плехова, однак їх фокус переважно зосереджено на змістовій ефективності грантів або нормативно-правових засобах регулювання. Етична складова експертної діяльності в царині культури, особливо в художніх практиках, залишається недостатньо розробленою. Значний пласт європейських і міжнародних досліджень (D. Stark, H. Becker, B. Frey) акцентує увагу на соціальній природі оцінювання в мистецтві, зокрема на механізмах «інституціоналізації смаку» і культурному капіталі, які впливають на експертні рішення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність окремих підходів до обґрунтування експертної оцінки у сфері культури, недостатньо розробленими залишаються питання епістемологічної легітимності прогнозу мистецької цінності, а також моральних ризиків, що виникають при оцінюванні інноваційності та творчого потенціалу. Водночас практичне запровадження принципів прозорості часто не супроводжується етичними стандартами рецензування, що створює ризики для суб'єктивного або навмисно упередженого ухвалення рішень.

У контексті розвитку грантової інфраструктури в Україні, розширення можливостей фінансування культурних ініціатив і зростання конкуренції між проєктами особливого значення набуває прозорість та етичність експертного оцінювання. Водночас, механізми рецензування мистецьких і креативних проєктів часто виявляються вразливими до суб'єктивізму та неформального впливу. Відсутність усталеної етики експертної діяльності в гуманітарній сфері може призводити до недовіри до інституцій, демотивації ініціаторів проєктів і дискредитації самої ідеї відкритої підтримки культури. Тема є надзвичайно актуальною в умовах реформування культурної політики, євроінтеграційних процесів та посилення ролі культурної дипломатії. Саме виявлення та систематизація основних етичних ризиків, пов'язаних з експертним оцінюванням культурно-мистецьких проєктів, а також обґрунтування принципів, які можуть забезпечити легітимність і доброчесність експертизи у цій сфері стало метою цього дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. В індустріально розвинутих суспільствах значна частина державних бюджетів на дослідження виділяється через конкурентну рецензію проєктних пропозицій. Цей популярний спосіб розподілу фінансування неодноразово піддався критиці за те, що він не дає тих результатів, які він мав надати. Зокрема, на це вказують у своїх дослідженнях Сюзен Гутріє, Йоана Жіга, Стівен Вудінг [14, с. 1335], Даніел Герберт, Адріан Барнетт, Філіп Кларк, Ніколас Гваес [16, с. 1-6] та інші дослідники рецензування та експертизи проєктів в різних сферах і галузях проєктної діяльності. Доказова база, зібрана даними дослідниками, чітко показує, що рецензування грантів коштує дорого, що рейтинг, який воно створює, не є дійсним і що воно не сприяє появі та підтримці нових поглядів.

Враховуючи вирішальну роль культурно-мистецької експертизи у грантовому менеджменті напевно слід було б очікувати, що саме експертність є підґрунтям надійного та ефективного відбору найкращих проєктів. Однак, опрацьовані нами літературні джерела щодо фінансування грантових проєктів, в першу чергу західно-європейських дослідників, чітко показує існуючу багаторічну дискусію щодо цього. Наприклад, Девід Каплан, Ніколя Лацетера та Целія Каплан, критикуючи систему експертного оцінювання, на основі математично вирахованого рівня точності вказують, що для реальної усебічної оцінки рівня якості одного грантового проєкту необхідно залучити не менше 40 тисяч рецензентів, а не 4-5, як це зазвичай практикується. Оскільки, «4 незалежних рецензенти можуть забезпечити статистичну легітимність лише за умови, що всі експерти нададуть, по суті, однакову оцінку. В умовах коли оцінювання буде не однозначним та міститиме оціночні неспівпадіння, коли потенційно трансформаційних ідей буде більше 4, невелика чисельність експертів призведе до появи ненадійних посередніх оцінок» [17, с. 2]. Як результат, низька надійність експертних оцінок передбачає низьку придатність, а також неможливість/нездатність експертів передбачити результативність та успішність розглядуваної проєктної заявки. Наприклад, як показує світовий досвід, в тому числі й досвід Українського культурного фонду, між експертною оцінкою проєкту та його можливим успіхом та впливом на суспільство, в тому числі й мистецьку спільноту, кореляція або відсутня, або майже непомітна. Більш того, оцінка діяльності експертних рад практично усіх вітчизняних фондів є доволі невтішною – експертні ради погано справляються з оцінюванням успішності та результативності проєктів.

В цьому контексті важливою епістеміологічною проблемою є питання щодо типів знань та сенсів, які генеруються проєктами, що фінансуються через систему експертного оцінювання. Зокрема, попри те, що значна кількість грантових установ та організацій підкреслюють, що метою їхньої діяльності є підтримка інноваційних продуктів, в тому числі інноваційних культурних продуктів, результати аналізу проєктних експертиз показують, що експерти часто віддають перевагу консервативним та усталеним поглядам на ті чи інші сфери/ проблеми/ питання і повністю відкидають радикально нові ідеї [14, с. 1335].

Ця епістеміологічна проблема, напевно, не мала б сенсу, якщо не враховувати час, який витрачають заявники на підготовку та написання проєктних заявок. Наприклад, згідно з дослідженнями представленими Стійном Коніксом, Андреасом де Блоком та Крістом Вайсеном в середньому заявники витрачають щонайменше 4 години на тиждень для написання грантових заявок [13, с. 4-5].

При цьому маємо вказати, що якщо епістеміологічні недоліки системи рецензування проєктних заявок неодноразово ставали об'єктами прискіпливої уваги, як вчених, так і громадськості, то етичні проблеми пов'язані з рецензуванням, на жаль, мало досліджені. І це за тих умов, коли, на думку дослідників, система рецензування грантових проєктів, особливо анонімна система, по суті, спонукає рецензентів/експертів до поведінки, яка порушує моральні цінності та норми, яким, згідно з відомими моральними кодексами поведінки, повинні відповідати експерти, фінансові агентства та інші зацікавлені сторони проєктної експертизи [13, с. 2]. Наприклад, етичною проблемою яскраво вираженою в експертизі проєктів є так звані «кумівство» або «фаворитизм». Слід зазначити, що ці терміни і явища не є виключно вітчизняним українським винаходом, а масово представлені й у західноєвропейському та північноамериканському експертному середовищі [14, с. 1335]. Так, наприклад, в звіті Національної академії наук США за 2017-2018 роки зазначено, що «схеми фінансування та організації, які виникли впродовж останніх кількох десятиліть у Сполучених Штатах, створили середовище, яке характеризується елементами, пов'язаними з шахрайством, низьким очікуванням успіху».

Щоправда в окремих моментах спонукання до етичних порушень варто розглядати не як систему тиску, а як систему стимулів, які підвищують ризики того, що

окремі грантоотримувачі будуть діяти неетично, насамперед тому, що морально сумнівна поведінка збільшує шанси на отримання гранту. З іншої сторони, застосування чи виконання не завжди моральних настанов зі сторони грантодавача впливає на те, який проєкт буде реалізовуватися і хто його виконуватиме [13, с. 3].

Звісно, що в європейському грантовому середовищі не лише ведуться дебати щодо норм та цінностей, яких мають дотримуватися експерти, але й випрацьовуються певні узагальнені норми етичної поведінки, які є консенсусом між зацікавленими сторонами і лягають в основу політик та положень про доброчесність. Зокрема, найбільш популярними консенсусними документами є Сінгапурська заява про доброчесність досліджень (the Singapore Statement on Research Integrity, 2011), Європейський кодекс поведінки щодо доброчесності досліджень (the European Code of Conduct for Research Integrity, 2017), Зайняття глобальною наукою: посібник із відповідальної поведінки в глобальному дослідницькому просторі (Doing Global Science: a guide to responsible conduct in the global research enterprise, 2016), Стимулювання доброчесності в дослідженнях (Fostering Integrity in Research, 2017), Етичні рекомендації для рецензентів (Ethical Guidelines for Peer Reviewers, 2013). Принагідно зазначимо, що дані документи визнаються не лише науковою спільнотою, а усіма, хто займається рецензування проєктів адже вони містять позиції та ідеї спільні для усіх напрямків та сфер експертної діяльності. Отже, спільними цінностями є:

1) Підзвітність експертів, яка передбачає, що кожен експерт повинен мати можливість пояснити та виправдати виставлений висновок чи оцінку тому чи іншому проєкту. Ця норма є важливою з тієї точки зору, що будь яка проєктна заявка стосується майбутніх результатів проєкту, які будуть фінансуватися саме на основі проведеної експертизи. В цьому контексті система експертного оцінювання зав'язана на висновки, які не можуть бути в достатній мірі обґрунтованими ані самим заявником, ані експертом. Наприклад, практично усі без виключення грантові організації в своїх аплікаційних заявках вимагають від заявника подати детальні часові рамки проєкту та описати очікувані етапи, результати та наслідки. Однак, як відомо, результати та хід мистецької роботи важко передбачити. І якщо подібний підхід є придатним для проєктів організаційного характеру (наприклад організація фестивалю, діджиталізація об'єктів культурної спадщини), то для проєктів, які передбачають наявність мистецької складової передбачення є сумнівним підходом. Наприклад, яким чином можна передбачити, що саме вийде з під пера письменника або пензля художника? Однак, оскільки прогнозування майбутнього успіху або перелік конкретних результатів проєкту є обов'язковим елементом проєктної заявки то заявник змушений пристосовуватися до вимог, які, насправді, він не може в достатній мірі обґрунтувати.

Однак, навіть якщо успіх в проєктній заявці є нібито прогнозований, то успішність самого проєкту, насправді, мало залежить від заявників, оскільки існує значна кількість зовнішніх та внутрішніх факторів, які можуть фатально вплинути на успішність проєкту на кожному з етапів його реалізації. Зокрема, це можуть бути зміни в попиту на кваліфіковану робочу силу, що викличуть дефіцит тих чи інших спеціальностей, політичні та економічні події, зміни в інституційних політиках, інші непередбачувані зовнішні обставини, а також особистісні та міжособистісні проблеми, що виникають у проєктній команді і призводять до її розпаду. Отже, експерт, який робить висновок про потенційну успішність проєкту та його здатність до реалізації зобов'язаний забезпечити високий рівень обґрунтованості свого рішення. Таке обґрунтування тим більш важливе, що саме від висновку експерта залежить прийняття рішення про розподіл достатньо великих або навіть дуже великих сум грошей. Більш того, від рішення експерта залежить існування того чи іншого проєктного колективу, хід розвитку культури та мистецтв, підвищення рівня обізнаності людей, на яких потенційно можуть вплинути результати проєкту.

Ще одним корупціогенним елементом на боротьбу з яким націлена підзвітність експертів є диспропорція між кількістю заявок на фінансування та реальною

можливістю грантового фонду підтримати їх. Тобто, чим вищою є ця диспропорція, тим вищим є ризик порушення етичних та моральних норм експертом. Через це, як показують дослідження, у експерта виникає поштовх до формування невиправданих висновків та надмірного акцентування уваги на дрібних або навіть незначних відмінностях від прийнятих для нього норм. В даному випадку класичним є приклад країн Бенілюксу де завдяки високому рівню фінансування рівень диспропорції становить не більше 20-30%.

Наступною причиною, чому очікуваний рівень експертності не завжди досягається полягає у тому, що зазвичай експерти через вимоги анонімності не отримують усієї належної інформації, необхідної для прийняття обґрунтованого рішення. Наприклад, експерти через відмінності в досвіді, контексті та використанні еталонних шаблонів виставлятимуть різні бали одному й тому ж самому проєкту. Це доволі яскраво підтверджується аналізом експертних оцінок, які виставлялися експертами Українського культурного фонду впродовж 2019-2023 років [12]. Іншим прикладом даної проблеми є експертне оцінювання міждисциплінарних або кроссекторальних проєктів, коли ті чи інші важливі елементи/заходи/події проєкту виходять поза межі безпосередньої компетентності експерта. Як результат, експерт оцінюючи лише ту частину в якій він є фахівцем щодо інших частин проєктної заявки, по суті, робить нічим необґрунтовані висновки.

Врешті-решт, не можна не звернути увагу на вплив зовнішніх технічних факторів на прийняття рішення експертом, які призводять до зниження рівня відповідальності. Тут говоримо про обмежені часові рамки проведення експертного оцінювання, фізичні та інтелектуальні здатності експерта до швидкого опрацювання великих об'ємів інформації, тиск зі сторони організації-грантодавача і, як результат, це спонукає окремих експертів до підготовки висновків низького рівня якості та нечітких обґрунтувань. І в цьому контексті, для окремих експертів насправді несуттєві фактори, такі, наприклад, як орфографічні помилки, стають основою для прийняття рішення чи формування погляду на можливу якість культурного продукту.

Чесність вимагає від експертів бути точними, відвертими та зрозумілими в усіх своїх комунікаціях. Тобто, якщо експерт вигадує або фальсифікує дані експертизи, подає результати експертизи в оманливий спосіб, або недостатньо відкрито говорить про невизначеність своїх суджень – він порушує даний принцип. Фактично даний принцип вимагає від експерта утриматися від неправдивих висновків та суджень. Зокрема, експерт не повинен приховувати від грантодавача важливу інформацію щодо автора грантової заявки, завідомо подавати нерелевантну та неправдиву інформацію при оцінці грантової заявки. Важливо розуміти, що через існуючу високу диспропорцію між підтриманими та непідтриманими заявками, залежність багатьох недержавних організацій від отримання зовнішніх грантів, або наявність певних прерогатив отриманих від реалізації успішних проєктів, значна частина організацій зі сфери культури та мистецтв наполегливо лобіюють своїх представників до складу експертних рад. При цьому, оскільки профіль експерта зазвичай відіграє важливу роль при конкурсному відборі експертів, більш досвідчені представники сфери культури та мистецтв, мають більше шансів, досягнути успіху. Однак, зазвичай досвідчені митці чи культурні менеджери мають мало часу для оцінювання значної кількості проєктних заявок, відповідно у них виникає спокуса делегувати частину або навіть більшу частину своєї експертної роботи своїм колегам чи помічникам і подати заявку під своїм іменем.

Однією з поширених етичних проблем є так званий грантрайтинг. Цей термін зазвичай використовують для означення мистецтва написання успішних грантових заявок на фінансування. В цьому випадку грантові заявки, які подаються від імені одного заявника, насправді написані зовсім іншою особою або групою осіб. Фактично грантрайтинг є порушенням норм чесності, оскільки робота з написання проєктної

заявки проводиться сторонньою людиною. Як результат, проєктна заявка формується не за ідейним принципом, а за принципом формалізму, стилістичності та риторики. Оскільки процес експертизи проєктних заявок повинен передусім оцінювати спроможність заявника, його ідею та можливість її реалізації, то проєктна заявка написана грантрайтером, по суті, спрямована на введення в оману експерта.

Іншою практикою є «подвійне подання», тобто практика подання тієї самої заявки в кількох конкурсних програмах на фінансування. При цьому мова не йде про сталість проєкту, а лише про фактичне дублювання ідеї. Як зазначають Стійн Конікс, Андреас де Блок та Кріст Вайсен, схема «подвійного подання» базується на декількох неетичних підходах: а) приховування інформації; б) самоплагіат; в) використання грантових коштів не за призначенням [13, с. 7].

Неупередженість експерта базується на тому, що він не дозволяє своїм власним думкам, інтересам, уподобанням, упередженням або інтересам установи/організації в якій він працює впливати на експертне рішення або судження. Таким чином, будь яке неупереджене рішення експерта має служити цілям культури та мистецтва. Відповідно, його рішення чи судження не повинні ґрунтуватися на упередженнях, інтересах третіх осіб чи будь-якій іншій упередженості. При цьому існує щонайменше дві схеми які примушують експерта порушувати норми неупередженості. Перша, пов'язана з тим, що виконання функцій експерта з експертизи культурно-мистецьких проєктів апіорі не може відбуватися в умовах повної неупередженості, оскільки експерт під час експертизи базується на власному досвіді та сприйнятті культури та мистецтва зазвичай доволі кардинально відмінному від досвіду та сприйняття заявника. Друга, пов'язана з політичним контекстом. Наприклад, під час експертизи проєктів експерту може бути запропоновано взяти до уваги такі речі, як географічний чи інституційний розподіл, застосування гендерних чи інших стандартів. Таким чином, відбувається втручання в експертне судження. Як результат, високу оцінку можуть отримати проєкти, які є оптимальними з політичної точки зору, але аж ніяк не з мистецької чи культурної. Іншим прикладом, може слугувати вплив успішності заявника або його послужний список, особисті досягнення, які, по суті, переважають в очах експерта реальну вартість проєкту як мистецького чи культурного прояву.

У цьому контексті варто зауважити, що в умовах достатньо вузького кола фахівців в тій чи іншій сфері культури та мистецтва України створюється ситуація про яку досить влучно було сказано Валентайном Коулі, що оцінювачами грантової заявки найімовірніше будуть найближчі конкуренти автора цієї заявки [14, с. 1335]. І це вже створює умови для виникнення неетичної ситуації.

Відповідальність вимагає від експерта враховувати потреби не лише вузької суспільної чи професійної групи, але й звертати увагу на потреби широких мас. Ця теза особливо важливою є для тих грантових установ чиє фінансування здійснюється за кошти платників податків. Фактично експерти зобов'язані, в першу чергу, оцінювати ті проєкти, які спрямовані на користь суспільству, які не порушують етичних принципів діяльності, пов'язаних з людьми та тваринами. Фактично експерти несуть відповідальність перед платниками податків, які йдуть на фінансування культурно-мистецьких грантових конкурсів.

Наступним елементом відповідальності є відношення до команд проєктів. Схеми грантової підтримки проєктів за визначенням базуються на певному чітко окресленому проміжку часу. Зазвичай, цей проміжок часу коливається від одного до трьох років. Виключенням з цього є грантова система Українського культурного фонду, яка базується максимально на піврічному хронологічному грантовому періоді. Отже, враховуючі ці терміни грантоотримувач змушений шукати чи винаймати для виконання допоміжних робіт по проєкту більш дешевий тимчасовий персонал, навіть за умови, що цей персонал виконує роботи, які в довгостроковій перспективі більш рентабельними були б для виконання більш кваліфікованим постійним штатним персоналом.

Іншим елементом відповідальності є відповідальне формування бюджетів проєктів. Зазвичай заявник подає заявку на отримання більшої суми коштів на реалізацію проєкту, ніж йому реально потрібно. Саме тому для експерта важливим є оцінювати проєктну заявку на відповідність мінімальному та максимальному розміру бюджетування, інституційній диференціації розміру гранту в залежності від ресурсоємності заходів, можливості витратити отримані кошти впродовж запланованого часу виконання заходів проєктної заявки.

5) Справедливість в роботі експерта означає, що експерт повинен виявляти належну повагу до усіх з ким йому доводиться взаємодіяти у культурному контексті та належним чином визнавати роботу і досягнення інших учасників культурно-мистецького процесу. Фактично, ця теза стосується належного рівня взаємодії з колегами-митцями, а також взаємодії з учасниками проєктів, членами команд, користувачами культурних послуг та спонсорами. Справедливість стосується всіх міжособистісних стосунків у культурі та мистецтві і в цьому сенсі збігається з іншими цінностями.

Підсумовуючи зауважимо, що вище зазначені етичні аспекти здійснення експертизи культурно-мистецьких проєктів звісно не є вичерпними і, напевно, вдасться здійснити вичерпне описання всіх можливих явищ щодо неетичної поведінки експертів або спонукання їх до прийняття етично сумнівних рішень. Тим не менше, зазначені 5 основних етичних проблем чітко сигналізують про наявність в системі експертизи культурно-мистецьких проєктів явищ, які змушують або стимулюють експерта до порушень. Уникнення ж контролю зі сторони грантодавача або організатора грантових конкурсів за цими проблемами зазвичай викликає з часом значні етичні та репутаційні втрати, а також, що найбільш важливо, нецільове використання фінансових ресурсів та розростання корупційних проявів.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Розв'язання проблеми етики експертної діяльності в культурі вимагає комплексного підходу, що поєднує нормативне, інституційне та освітнє регулювання. Ключовими завданнями найближчого часу мають стати: формування публічної етичної рамки для оцінювання культурно-мистецьких проєктів, розроблення інструкцій з етичної поведінки експертів, підвищення прозорості конкурсних процедур та запровадження механізмів апеляції. Перспективним напрямом подальших досліджень є аналіз кейсів успішної та провальної експертизи в культурній сфері, а також вивчення зарубіжних моделей етичного саморегулювання в експертних спільнотах. Подальші дослідження можуть бути зосереджені й на аналізі національних кейсів експертної діяльності у сфері культури, порівнянні з європейськими моделями грантової експертизи, а також розробці методичних рекомендацій щодо етичних стандартів для експертів у мистецькій сфері. Також доцільним є вивчення взаємозв'язку між якістю експертного середовища та результативністю державної підтримки культури.

Література

1. Анацька Н. В., Кравченко І. А., Пенюк В. Б. Абсолютна цінність життя – засадничий принцип сучасної екологічної етики. *Освітній дискурс : зб. наук. праць* / гол. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ «Наука-технології-інформація». 2024. № 48 (1–3). С. 7–17. doi: 10.33930/ed.2019.5007.48(1-3)-1
2. Бабій Н. П. Взаємини традиційного і постмодерного у культурно-мистецькому просторі Івано-Франківська 80–90-х рр. XX ст. *Народознавчі зошити*. 2019. № 6 (150). С. 1708–1720. doi: 10.15407/nz2019.06.1708
3. Гречановська О. Вплив культурних конфліктів на освітній процес закладів вищої технічної освіти. *Педагогіка безпеки*. 2020. № 5 (2). С. 102–108. doi: 10.31649/2524-1079-2020-5-2-102-108

4. Драч І. Підтримка дослідницької доброчесності в системі університетського врядування: досвід Великої Британії. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2019. № 1(7). С. 26–50. doi: 10.31874/2520-6702-2019-7-1-26-50
5. Іванова Л. С. Самоосвітня компетентність як ключова професійна компетентність майбутнього педагога. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4 (48). С. 150–155.
6. Квечко О., Марусик Н. Проблеми та перспективи мистецької освіти в Україні. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка ; ред. М. Пантук та ін. Дрогобич : Гельветика, 2023. № 70(1). С. 141–146. doi: 10.24919/2308-4863/70-1-20*
7. Компанієць В. В. Формування культури доброчесності в суспільстві та бізнесі (концептуальне осмислення). *Вісник економіки транспорту і промисловості*. 2024. № 86. С. 248–265. doi: 10.18664/btie.86.310234
8. Кузьменко А. О., Солодюк Н. В. Щодо актуальності розвитку культури академічної доброчесності на III рівні вищої освіти України. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. № 4(10). С. 73–80. doi: 10.52726/as.pedagogy/2023.4.10
9. Покотило К. М., Силкіна С. О. Академічна культура та доброчесність в архітектурному навчанні в умовах війни. *Слобожанський науковий вісник. Серія: Філологія*. 2023. № 3. С. 144–149. doi: 10.32782/philspsu/2023.3.26
10. Пономаренко О. В. Доброчесність як складова світоглядної культури та чинник життєтворчості. *Освітній дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. О. П. Кивлюк*. Київ : ТОВ «Наука-технології-інформація», 2023. № 47(12). С. 53–60. doi: 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-5
11. Про академічну доброчесність. *Голос України*. 2024. № 105. С. 3. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/ji10516a>
12. Статистика УКФ 2018–2023: аналітичний звіт. *Поточний архів Українського культурного фонду*. Спр. 10-05. Арк. 23.
13. Conix, S., De Block, A., & Vaesen, K. (2021). Grant writing and grant peer review as questionable research practices. *F1000Research*, 10, Article No 1126, 1–10. doi: 10.12688/f1000research.72950.1
14. Guthrie, S., Ghiga, I., & Wooding, S. (2018). What do we know about grant peer review in the health sciences? *F1000Research*, 6, Article No 1335. doi: 10.12688/f1000research.11917.2
15. Ghvinjilia, G. (2024). Eco-music and sustainable development — a new topic within the discipline of music history: the Georgian case. *Innovations in education: prospects and challenges of today: abstracts of 2nd Int. sci. and pract. conf. (January 16–19, 2024, Sofia, Bulgaria)* (pp. 25–28). Sofia: International Science Group. doi: 10.46299/ISG.2024.1.2
16. Herbert, D. L., Barnett, A. G., Clarke, P., & Graves, N. (2013). On the time spent preparing grant proposals: an observational study of Australian researchers. *BMJ Open*, 3, 1–6. doi: 10.1136/bmjopen-2012-002800
17. Kaplan, D., Lacetera, N., & Kaplan, C. (2008). Sample size and precision in NIH peer review. *PLoS ONE*, 3(7), Article No. e2761. doi: 10.1371/journal.pone.0002761

References

1. Anatska, N. V., Kravchenko, I. A., & Peniuk, V. B. (2024). Absolutna tsinnist' zhyttia – zasadnychi pryntsy suchasnoi ekolohichnoi etyky [Absolute value of life as a fundamental principle of modern ecological ethics]. *Osvitnii dyskurs – Educational discourse*, 48[1–3], 7–17. Kyiv: TOV “Nauka-tekhnohii-informatsiia” [in Ukrainian]. doi: 10.33930/ed.2019.5007.48(1-3)-1
2. Babii, N. P. (2019). Vzaiemyny tradytsiinoho i postmodernoho u kulturno-mystetskomu prostori Ivano-Frankivska 80–90-kh rr. XX st. [Relations between tradition and postmodernism in the cultural and artistic space of Ivano-Frankivsk in the 1980s–1990 s]. *Narodoznavchi zoshyty – Ethnographic notebooks*, 6(150), 1708–1720 [in Ukrainian]. doi: 10.15407/nz2019.06.1708
3. Hrechanovska, O. (2020). Vplyv kulturnykh konfliktiv na osvitnii protses zakladiv vyshchoi tekhnichnoi osvity [Impact of cultural conflicts on the educational process in higher

technical education institutions]. *Pedahohika bezpeky – Safety pedagogy*, 5(2), 102–108 [in Ukrainian]. doi: 10.31649/2524-1079-2020-5-2-102-108

4. Drach, I. (2019). Pidtrymka doslidnytskoi dobrochesnosti v systemi universytetskoho vriaduvannia: dosvid Velykoi Brytanii [Support of research integrity in the system of university governance: UK experience]. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, 1(7), 26–50 [in Ukrainian]. doi: 10.31874/2520-6702-2019-7-1-26-50

5. Ivanova, L. S. (2023). Samoosvitnia kompetentnist' yak kluchova profesiina kompetentnist' maibutnoho pedahoha [Self-education competence as a key professional competence of a future teacher]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka – Pedagogical Sciences: Theory and Practice*, 4(48), 150–155 [in Ukrainian].

6. Kvetsko, O., & Marusyk, N. (2023). Problemy ta perspektyvy mystets'koi osvity v Ukraini [Problems and prospects of art education in Ukraine]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current issues in the humanities*, 70(1), 141–146. Drohobych (Ukraine): Vydavnychiy dim "Hel'vetyka" [in Ukrainian]. doi: 10.24919/2308-4863/70-1-20

7. Kompaniets, V. V. (2024). Formuvannia kultury dobrochesnosti v suspilstvi ta biznesi (kontseptualne osmyslennia) [Formation of a culture of integrity in society and business (a conceptual understanding)]. *Visnyk ekonomiky transportu i promyslovosti – Bulletin of the Economy of Transport and Industry*, 86, 248–265 [in Ukrainian]. doi: 10.18664/btie.86.310234

8. Kuzmenko, A. O., & Solodiuk, N. V. (2023). Shchodo aktualnosti rozvytku kultury akademichnoi dobrochesnosti na III rivni vyschoi osvity Ukrainy [On the relevance of academic integrity culture development at the third level of higher education in Ukraine]. *Akademichni studii. Seriya "Pedahohika" – Academic Studies. Series "Pedagogy"*, 4(10), 73–80. [in Ukrainian]. doi: 10.52726/as.pedagogy/2023.4.10

9. Pokotylo, K. M., & Silkina, S. O. (2023). Akademichna kultura ta dobrochesnist' v arkhitekturmomu navchanni v umovakh viiny [Academic culture and integrity in architectural education during wartime]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk. Seriya: Filologiya – Slobozhansky Scientific Bulletin. Series: Philology*, 3, 144–149 [in Ukrainian]. doi: 10.32782/philspu/2023.3.26

10. Ponomarenko, O. V. (2023). Dobrochesnist' yak skladova svitohliadnoi kultury ta chynnyk zhyttietvorchosti [Integrity as a component of worldview culture and a factor of life-creation]. *Osvitnii dyskurs – Educational Discourse*, 47(12), 53–60. Kyiv (Ukraine): TOV "Nauka-tekhnohii-informatsiia" [in Ukrainian]. doi: 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-5

11. Pro akademichnu dobrochesnist' [On academic integrity]. (2024). *Holos Ukrainy – Voice of Ukraine*, 105, 3. Retrieved from <https://ips.ligazakon.net/document/ji10516a> [in Ukrainian].

12. Statystyka UKF 2018–2023: analitychnyi zvit [UCF Statistics 2018–2023: Analytical report]. (n.d.). *Potochnyi arkhiv Ukrainskoho kulturnoho fondu – Current Archive of the Ukrainian Cultural Fund*, Spr. 10-05, Ark. 23 [in Ukrainian].

13. Conix, S., De Block, A., & Vaesen, K. (2021). Grant writing and grant peer review as questionable research practices. *F1000Research*, 10, Article 1126, 1–10 [in English]. doi: 10.12688/f1000research.72950.1

14. Guthrie, S., Ghiga, I., & Wooding, S. (2018). What do we know about grant peer review in the health sciences? *F1000Research*, 6, Article 1335 [in English]. doi: 10.12688/f1000research.11917.2

15. Ghvinjilia, G. (2024). Eco-music and sustainable development — a new topic within the discipline of music history: The Georgian case. In *Innovations in education: prospects and challenges of today: Abstracts of the 2nd Int. sci. and pract. conf. (January 16–19, 2024, Sofia, Bulgaria)* (pp. 25–28). Sofia (Bulgaria): International Science Group [in English]. doi: 10.46299/ISG.2024.1.2

16. Herbert, D. L., Barnett, A. G., Clarke, P., & Graves, N. (2013). On the time spent preparing grant proposals: An observational study of Australian researchers. *BMJ Open*, 3, 1–6 [in English]. doi: 10.1136/bmjopen-2012-002800

17. Kaplan, D., Lacetera, N., & Kaplan, C. (2008). Sample size and precision in NIH peer review. *PLoS ONE*, 3(7), e2761. [in English]. doi: 10.1371/journal.pone.0002761

Berkovskyi V.

PhD in History, PhD

Associate Professor of the Department of Performing Arts and Culture

Kyiv National University of Technologies and Design

berkovskyi.vh@knutd.edu.ua

orcid.org/0000-0003-2349-9687

Burnazova V.

PhD in Pedagogy, Associate Professor

Head of the Department of Performing Arts and Culture

Kyiv National University of Technologies and Design

burnazova.vv@knutd.edu.ua

orcid.org/0000-0001-9678-8901

ETHICAL ASPECTS AND THREATS OF CULTURAL AND ARTISTIC PROJECTS EXPERTISE

The article raises the issue of the epistemological (i.e., cognitive) validity of an expert forecast regarding the feasibility and success of an art project, especially when the project has not yet been implemented and has no tangible results, because unlike technical or social projects, it is not always amenable to linear evaluation. The authors analyze how the institutional integrity of the expert community affects the credibility of cultural policy in general and the results of grant competitions in particular. An overview of approaches to the ethical regulation of expertise in the European scientific and cultural context is provided, in particular on the basis of the Singapore Statement on Research Integrity and the European Code of Conduct for Research Integrity. The author proposes principles for the formation of ethics of peer review in the field of culture, aimed at increasing transparency, professionalism and responsibility of experts, namely the practice of anonymous peer review, declaration of conflicts of interest, and expansion of the expert council to include specialists from different artistic fields. The conclusions emphasize the need to develop national codes of ethics for cultural experts similar to those in the scientific field and to introduce institutional mechanisms for the prevention of ethical violations.

Solving the problem of expert ethics in culture requires a comprehensive approach that combines regulatory, institutional, and educational regulation. The key tasks in the near future should be to form a public ethical framework for evaluating cultural and artistic projects, develop guidelines for the ethical behavior of experts, increase the transparency of competitive procedures, and introduce appeal mechanisms. A promising area for further research is the analysis of cases of successful and failed expertise in the cultural sector, as well as the study of foreign models of ethical self-regulation in expert communities.

Key words: project evaluation, ethics of peer review, cultural and artistic project, institutional integrity, grant support, biased evaluation, innovation evaluation.

УДК 159.923

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-26-35

Кононко О. Л.

доктор психологічних наук, професор
 завідувач кафедри дошкільної освіти
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
 kononko.ol@ndu.edu.ua
 orcid.org/0000-0003-2815-6261

КРЕАТИВНІСТЬ: ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ В ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

Розкрито суть феномену «креативність», який тлумачиться як інтегральна характеристика особистості, що засвідчується звичкою особистості відходити від зразків та шаблонів, виявляти високу міру допитливості, продукувати оригінальні ідеї, породжувати гіпотези, схильністю до експериментування і здорової міри ризику. Креативність – це ступінь напруженого прагнення дитини проявити себе, продемонструвати свою індивідуальність; це можливість визначити і виразити себе та своє ставлення до оточуючого світу та самого себе. Встановлено критерії оцінки міри та особливості розвитку креативності у дітей 5-7 років, основними з яких слугували: пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності; чутливість до проблем, неточностей, недоліків; розвиток творчої уяви, фантазії, здатності імпровізувати; неупередженість оцінок й самокритичність; продуктивність й оригінальність діяльності. Схарактеризовано авторську типологію креативності, до складу якої увійшли дошкільники таких типів: творчий (високий), пошуково-самодіяльний (оптимальний), конструктивно-репродуктивний (середній), репродуктивний (низький). Обґрунтовано психолого-педагогічні умови оптимізації виховного процесу у закладі дошкільної освіти з метою розвитку в дітей 5-7 років креативності як базової якості особистості. До основних умов віднесено: стимулювати прагнення дитини самостійно виражати себе, реалізовувати власний потенціал, демонструвати свою індивідуальність; заохочувати здатність особистості продукувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи інтелектуальної діяльності; надавати дитині можливість проявляти творчу уяву і фантазію в різних видах діяльності; створювати у ЗДО предметно-розвивальне середовище, використовувати інноваційні освітні методи.

***Ключові слова:** креативність, творчі здібності, уява і фантазія, емоційна сприйнятливність, самостійний пошук, мотивація досягнення, пізнавальна активність, творче самовираження, оптимізація виховного процесу.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку у зростаючої особистості творчих здібностей була і залишається однією з найбільш актуальних у дошкільній педагогіці, віковій та педагогічній психології. Серед багатьох наукових проблем розвиток креативності дошкільника, його творчого сходження до свого найвищого «Я», прищеплення смаку до здорової міри ризику в ситуаціях нестабільності або невизначеності, посідає особливе місце. Єдність закладеного природою та прижиттєво набутого дитиною виступає базою для реалізації та збагачення її творчого досвіду. Щоб дитина старшого дошкільного віку виявляла творчу активність, слід насамперед з довірою ставитися до її природної схильності діяти на власний розсуд, навчати довіряти своїм можливостям, плекати здатність виявляти свої індивідуальні здібності.

У Базовому компоненті дошкільної освіти України як нормативному документі креативність віднесено до базових якостей особистості, наголошено на важливості своєчасного виховання у дітей старшого дошкільного віку творчої уяви, фантазії, уміння робити оригінальні припущення та приймати конструктивні рішення у нових, невизначених, стресових ситуаціях. В освітньому стандарті підкреслено, що вияв творчих здібностей вимагає від дитини уміння виходити за межі ситуації, відмовлятися від шаблонів і зразків, проявляти фантазію і вигадку, експериментувати та варіювати із способами дій [2].

Креативність як базова якість особистості розвивається у різних видах діяльності дітей, зокрема в ігровій, художній, предметній, комунікативній, навчальній. Створення в умовах ЗДО розвивального середовища, стимулювання та підтримка самостійних дій суб'єктів діяльності, заохочення здорової міри ризику та сміливості діяти та досягати успіху – важливі умови збагачення творчого досвіду дітей на етапі старшого дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджень, присвячених проблемі креативності та умовам її формування на різних етапах онтогенезу, сьогодні існує чимало у вітчизняній та зарубіжній науці. Досліджуючи суть «креативності», зарубіжні фахівці дійшли висновку, що вона є сукупністю особливостей психіки, що забезпечує продуктивні перетворення у діяльності людини (Д. Гілфорд, Е. Еріксон, К. Роджерс, Е. Торренс, Д. Треффінгер, Е. Фромм та ін.). Як суб'єктивна детермінація творчої активності креативність реалізується у процесі творчості, а як об'єктивна – формується залежно від умов, у яких вона відбувається. Креативність пов'язується з поняттям «дивергентне мислення», запропоноване для використання Д. Гілфордом.

Провідні вітчизняні фахівці, зокрема В. Антонішина, В. Моляко, Т. Позняк, Ж. Присяжнюк, В. Рибалка, В. Роменець, С. Сисоєва, Д. Чернилевський, Л. Шелестова зазначають, що креативність як ціннісно-особистісна категорія виступає невід'ємною стороною людської духовності, умовою творчого саморозвитку особистості і виражається в її сприйнятливості проблем, відкритості до нових ідей, схильності руйнувати та змінювати стереотипи з метою створення нового, незвичного, неочікуваного.

Як зазначає В. Моляко, творча людина розглядається як така, що відбиває вищий ступінь розвитку, підготовленості до виконання певних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуку виходу з кризових ситуацій, до конструктивної раціональної поведінки у так званих «прикордонних станах», в умовах катастрофи. Творча сутність таланту, на думку вказаного фахівця, реалізується через оригінальні стратегії, реконструювання, рекомбінації та використання аналогій як механізмів розумової діяльності [5].

Важливу роль в процесі становлення креативності як базової риси особистості дитини дошкільного віку відіграє творча уява. Згідно висловлювання В. Роменця, вона становить значний інтерес як здібність, яка відіграє важливу роль в усіх сферах діяльності зростаючої особистості, і виступає її складовою частиною. Відомий фахівець зазначає: творча уява дитини відіграє свою роль у різних видах діяльності – ігровій, продуктивній, дослідницькій, художній, соціально-моральній та духовній. Творча фантазія бере участь в духовному формуванні особистості. Активне життя дитини починається в грі, і саме в ній фантазія створює особливий новий світ, в якому дошкільник почуває себе повним господарем і завдяки якому він, граючись, дістає можливість збагнути найпростіші відношення в оточуючій дійсності. В дитинстві фантазія є переважно здатністю і силою душі, головним її діячем, першим посередником між духом дитини та світом дійсності. Фантазія – це перша форма діяльності, за допомогою якої свідомість дитини переробляє засвоєний матеріал наочних уявлень і перетворює його на справжнє духовне надбання [6].

Творчість пов'язана зі створенням чогось нового, оригінального, неповторного, індивідуального. Акт творчості на відміну від дій, заснованих на використанні вже

відомих прийомів і правил, що ведуть до заздалегідь визначених результатів, завжди означає пошук самостійного шляху досягнення бажаної мети. За висловлюванням І. Кучерявого та О. Клепікова, творчість у найвищому розумінні неминуче включає в себе момент непередбаченості, невизначеності, вона наповнюється уявою, інтуїцією, новизною. В особистості загострюється здатність до несподіваних рішень, незвичайно глибокого осягання дійсності. Саме ця особлива натхненність формує готовність до несподіваних поворотів, які проявляються в умінні діяти адекватно у зовсім непередбачених обставинах. Внутрішнім потягом творчості стає особливий динамізм усіх якостей і властивостей особи, здатних реалізуватися у конкретному творчому акті. Саме цей динамізм і є основним змістом поняття «творчий потенціал». Автори підкреслюють: творчий акт – це *оптимально глибока реалізація індивідуальності* [3].

Досліджуючи продуктивну уяву в розвитку й засоби її активізації в дошкільників, В. Антонішина виділяє засоби уяви, автор робить висновок про те, що підвищення рівня розвитку продуктивності уяви йде шляхом спеціально організованого навчання, в основі якого лежить навчання дітей умінню використовувати образи, побудовані способом включення, де заданий об'єкт породжує образ нового оригінального об'єкту, включаючись у нього. Включення розкриває перед дитиною широкі можливості, дозволяє проявити оригінальність, лежить в основі виходу мислення за межі заданого контексту. Здатність до творчості проявляється у пізнавальному інтересі дитини, орієнтації на новизну, експериментуванні з предметами. Для прояву креативності дошкільнику потрібне багатогранне розвивальне середовище, створене у ЗДО [1].

Згідно даних дослідження О. Чепур, показниками розвитку креативності у дошкільників виступають: чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами; відкритість новим ідеям, інтерес до невідомого; схильність руйнувати або змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків; спроможність виходити за рамки заданої іншими ситуації; швидкість аналогій, асоціацій; загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень; уміння підходити до проблеми з різних точок зору; здатність вносити нове, висувати оригінальні ідеї, робити цікаві припущення; пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності, висока пізнавальна активність, сформованість допитливості; уміння швидко переключатися, переконструювати елементи у нових комбінаціях; інтерес до парадоксів; незалежність суджень, неупередженість оцінок; вміння виділяти головне, істотне, відкривати потенційне; розвиненість уяви і фантазії; уміння дивуватися; здатність прогнозувати; уміння орієнтуватися на високі еталони якості [9].

Як зазначають у своєму дослідженні В. Маршицька та Г. Орлова, творча активність дітей дошкільного віку вникає внаслідок впливу сприятливих чинників, які супроводжують їхню діяльність. Творче мислення актуалізується у проблемно-конфліктних ситуаціях, які мобілізують на пошук та експериментування. Процес творчого мислення здійснюється за умов його самоорганізації, джерелом якої є пізнавальна діяльність особистості. Саморозвиток особистості відбувається під час розв'язання творчих завдань на основі подолання конфліктів, які виникають у зв'язку із неможливістю безпосереднього їх вирішення і потребують активної особистісної перебудови. Відбувається переосмислення як спосіб активної реалізації «Я» в проблемно-конфліктній ситуації. Він визначає зміну й розвиток особистості, позначається на виникненні здатності до рефлексії [4].

Творчий потенціал засвідчується здібностями дитини 5-7 років уявляти, фантазувати, вигадувати, винаходити, бути відкритою до нового, вміти змінювати прийоми дій відповідно до нових умов, знань, умінь, переконань. Ці здібності визначають результати діяльності – їх новизну, оригінальність, унікальність, спонукають особистість до творчої самореалізації і саморозвитку. Вказані здібності найбільш яскраво проявляються у нестандартних, невизначених умовах, в процесі розв'язання проблемних ситуацій. Проблема ситуація – це ситуація неможливості досягти певної мети з використанням наявних ресурсів і з врахуванням існуючих обмежень (часових,

матеріальних, інтелектуальних, психологічних тощо). Проблема – комплексна за своєю структурою і складу задача, погано визначена, складна для розв'язання.

Використання творчих стратегій у розв'язанні щоденних проблем у незвичних умовах дозволяє не лише домогтися бажаного результату, але й краще зрозуміти власні сильні сторони своєї особистості. Креативне мислення уможливорює знайти рішення, але й отримати задоволення від самого процесу пошуку. Воно поєднує логіку, уяву і досвід, відкриває нові підходи навіть у звичних ситуаціях. Саме здатність виходити за рамки стандартних варіантів часто допомагає вирішити проблеми, які здавалися складними. Розвиток креативності у щоденних задачах допомагає адаптуватися до змін, краще впоратися із стресом, працювати ефективніше.

В. Моляко, Ю. Гулько, Н. Ваганова представили результати останніх досліджень з проблем функціонування творчого мислення за умов інформаційної невизначеності; розкрили особливості його прояву на різних етапах онтогенезу, специфіку мислення суб'єкта в кризових ситуаціях, мисленнєві стратегії особистості у конструюванні позитивного образу світу. Невизначеність розглядається як брак інформації та знань для прийняття рішень, як продукт непередбачуваності, турбулентності довкілля, динамічності змін, як результат нашарування чинників складного, нестабільного оточення особи, її внутрішніх проблем та її заплутаних взаємин з оточенням. Невизначеність є результатом неясності, непередбачуваності та/або складності ситуації, дефіциту або суперечливості необхідної інформації, а також невпевненості залучених людей в достатності та/чи достовірності інформації щодо ситуації та ходу значущих подій. Людина завжди використовує прогностичні схеми, які готують її до сприймання дійсності, переробки та інтерпретації поточної інформації. Вона орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обирає з них за критеріями реалістичності, сповненості сенсом, емоційної привабливості. Кризовий спосіб моделювання майбутнього, незважаючи на неточність, стихійність і хаотичність, може стати поштовхом для ревізії сенсів, намірів, стратегій їх досягнення, а також радикальної реконструкції життєвого задуму [8].

За даними дослідження Л. Шелестової, ефективність розв'язання проблеми креативності та створення сприятливих умов її розвитку в ранньому онтогенезі значною мірою визначається стратегією поведінки вихователя, його увагою до творчих здібностей дитини, її нестандартного мислення, швидкої орієнтації у нових умовах життя. Розвиток творчого потенціалу особистості слід починати з дошкільного дитинства. Вказаний автор зазначає, що креативність пов'язана не лише з інтелектуальними якостями особистості, але й з мотиваційними, серед яких важливі: бажання самореалізуватися, максимально відповідати своїм можливостям, успішно виконати незвичні для себе завдання та застосувати нові способи дій, прагнення до здорової міри ризику та перевірки меж власних можливостей [10].

Ж. Присяжнюк присвятила своє дослідження визначенню методів діагностики креативності. Вказаний автор зазначає: вихователь має виходити з того, що метою кожного заняття є не лише оволодіння новими знаннями, а перш за все, прищеплення дітям жаги до саморозвитку. Творча діяльність потребує певного часу, якого у дитини має бути достатньо. Акцент слід робити на розвиток фантазії, творчої уяви, креативності як здатності до творчості. Ж. Присяжнюк пропонує деякі методи, форми та прийоми, спрямовані на розвиток креативності. Вона рекомендує частіше застосовувати в освітньому процесі такі методи: проблемний виклад матеріалу (дітям не даються готові знання, а змішують подумати над поставленою проблемою); дослідницький метод (дозволяє практичним шляхом знайти істину); частково-пошуковий (педагог пропонує певні тлумачення, проте діти мають самостійно знайти правильну відповідь); мозковий штурм (обмірковування і знаходження правильного рішення); проблемно-пошуковий метод (пошук розв'язань поставлених завдань); метод проекту (діти ставлять мету, розраховану на досягнення близького результату); метод придумування (спосіб створення невідомого раніше продукту); метод «Якби...» (дітям пропонується скласти опис того, що відбудеться із зміною подій); метод гіперболізації

(об'єкт пізнання збільшується чи зменшується); аглютинація (поєднання непоєднуваного в реальному житті). Застосування вказаних методів та прийомів роботи з дошкільниками сприятиме розвитку у них творчого потенціалу [7].

Таким чином, своєчасний розвиток креативності як базової якості особистості слугує запорукою психологічного здоров'я дитини дошкільного віку, її життєздатності, уміння долати несприятливі життєві обставини, відновлюватися після отриманих травм, використовувати для цього усі внутрішні і зовнішні ресурси, любити життя в усіх його проявах, виявляти оптимізм, цінувати себе та довкілля, творчо самовиражатися і розвиватися.

Мета статті: визначення суті креативності як базової якості особистості, встановлення критеріїв та показників її розвитку, розкриття типів креативності та умов оптимізації виховного процесу, спрямованого на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення міри розвитку у дітей 5-7 років креативності як інтегральної характеристики їхньої особистості, пов'язаної з творчими здібностями, необхідно було визначитися із змістом і структурою провідної категорії, а також з критеріями оцінки міри її сформованості. Під креативністю розуміємо здатність дитини дошкільного віку проявити назовні свою індивідуальність, виразити своє ставлення до світу та самої себе через активну творчу діяльність. Критерії та показники, за якими здійснювалася оцінка міри розвитку креативності дітей старшого дошкільного віку, подано у табл. 1.

Таблиця 1

Критерії та показники розвитку креативності у досліджуваних 5-7 років

КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ
1	2
<i>Пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності, чутливість до проблем</i>	Інтерес до нового, висока пізнавальна активність, допитливість; схильність до пошуку й відкриття раніше невідомого, до здорової міри ризику; намагання щось змінити, зробити по-своєму, виконати на власний розсуд; зацікавленість складними завданнями, прагнення їх розв'язати; висока чутливість до проблем, невизначеності, неточностей, нестижових, парадоксів.
<i>Розвиток творчої уяви, фантазії, експериментування, уміння імпровізувати</i>	Розвинена мрійливість, схильність до фантазування, вигадки; уявляє та розповідає про реально неіснуючих тварин, рослини, інопланетян; вигадує оригінальні оповідки, казки, віршики; схильна імпровізувати під час танцю без попередньої підготовки; руйнує шаблони і зразки, із задоволенням експериментує, пробує зробити інакше.
<i>Самостійність та продуктивність діяльності, оригінальність результату</i>	Діє незалежно від зовнішньої емоційної та інструментальної підтримки й допомоги; прагне досягти успіху у чесний спосіб; виявляє наполегливість, сміливість, зосередженість; долає перешкоди на шляху до мети; домагається високих стандартів якості проміжного та кінцевого продуктів праці, вносить корективи, намагається їх покращати; виявляє винахідливість і кмітливість.

Продовження таблиці 1

1	2
<i>Неупередженість оцінок, (само)критичність, здатність до рефлексії</i>	Сформована адекватна самооцінка; неупереджено оцінює процес і результати своєї діяльності; виявляє критичність суджень та самокритичність; вдається до гумору, може посміятися над собою; схильний до аналізу, порівнює свої плани із реальними досягненнями, визнає власні помилки; співвідносить очікування авторитетних людей з своїми успіхами.

Відповідно до структури креативності як інтегральної характеристики особистості дошкільника в процесі експерименту бралися до уваги такі основні його компоненти:

- *когнітивний* (система знань про творчість та про себе як його носія);
- *мотиваційний* (сформованість системи цінностей, орієнтація на креативність як цінність);
- *поведінковий* (уміння проявити в реальних умовах життя уміння і навички творчої діяльності);
- *рефлексивний* (аналіз та адекватна оцінка процесу і результатів своєї діяльності і того, як вони співвідносяться з очікуваннями авторитетних інших).

Визначаючи типи креативності досліджуваних 5-7 років, ми орієнтувалися на подані у таблиці критерії й показники як змістові орієнтири, а також визначені структурні компоненти як динамічні характеристики. Бралася до уваги стабільність прояву кожного з них. Ми виходили з розуміння, що якісні характеристики креативності мають поєднуватися з кількісними. Тому було виділено чотири типи креативності, які визначали межі творчої активності досліджуваних старшого дошкільного віку, певну ступінчастість її розвитку як базової якості особистості: *творчий тип* (високий рівень розвитку), *пошуково-самодіяльний тип* (оптимальний рівень розвитку), *конструктивно-репродуктивний тип* (середній рівень розвитку), *репродуктивний тип* (низький рівень розвитку креативності)

Нижче схарактеризовано представників кожного типу креативності.

Творчий тип (високий рівень розвитку). Характеризується пошуково-перетворювальним ставленням до дійсності, інтересом до нового, невідомого. Висока сприйнятливність проблем, суперечностей, невизначеності. Високий рівень розвитку творчої уяви, фантазії, експериментування, уміння імпровізувати. Відмова від шаблонів і зразків, прагнення робити по-своєму, вигадувати, варіювати способи дій. Розмірковує і вчиняє самостійно, незалежно від думки інших. Довіряє власному досвіду, розраховує на свої можливості. Зосереджений на поставленій меті, мобілізується на долаття труднощів на шляху до неї, досягає оригінальних результатів. Оцінки проміжних та кінцевих результатів діяльності адекватні, неупереджені. Аналізує та оцінює як процес власних дій, так і якісно-кількісні характеристики кінцевого продукту. Притаманне почуття гумору, може посміятися над собою, висловити критичні та самокритичні судження. Саморефлексія розвинена, визнає власні помилки і прорахунки, готовий внести корективи та переробити зроблене, покращати його. Таких дітей в експериментальній групі мало, близько 10 %.

Пошуково-самодіяльний тип (оптимальний рівень розвитку креативності). Віднесені до цього типу дошкільники в цілому ставляться до дійсності з інтересом, високою пізнавальною активністю. В них сформована допитливість як базова якість особистості. Здебільшого це діти з розвиненою суб'єктною позицією, усвідомлюють свої можливості та вчинки, прагнуть урізноманітнити власні дії, варіюють їх. Володіють

методами самоконтролю та саморегуляції в різних видах діяльності. Характеризуються радше проявами самодіяльності, ніж творчості. Ризикують обережно, з пересторогою, охоче фантазують та імпровізують, водночас завдання з дослідно-експериментальної діяльності не відносяться до найулюбленіших. Вельми самостійні й наполегливі у досягненні поставленої мети, долають перешкоди на шляху до неї, досягають здебільшого успіху. Результати діяльності містять елементи новизни, виконуються ретельно. Дошкільники цієї категорії радше критичні, ніж самокритичні, їхні судження досить адекватні, хоча вибірково упереджені. Аналізують процес та результати власних дій, можуть визнати свої помилки, схильні до рефлексії. Цей тип властивий понад третині (36 %) дітей 5-7 років.

Конструктивно-репродуктивний тип (середній рівень розвитку креативності). Дошкільники даного типу характеризуються епізодичними проявами інтересу до довкілля та власного «Я». Ними засвоєна певна система необхідних знань та сформована здатність використати їх у стандартних ситуаціях. Допитливість проявляється ситуативно, вирізняється нестійкістю та плинністю. Проблеми та суперечності помічають лише іноді. Починають діяти, як правило, самостійно, проте зіткнення з труднощами уповільнює темп, знижує незалежність суджень та дій, час-від-часу звертаються за допомогою. Творча уява та фантазія досить розвинені, водночас експериментують та імпровізують ці дошкільники лиш е періодично і недостатньо впевнено. Розвинена мотивація досягнення, проте схильні досягати результатів «малою кров'ю», без перенапруження і надмірної старанності. Зазвичай самостійно або з допомогою дорослого завершують діяльність із задовольним результатом. Не ризикують, уникають створення нового, оригінального. Самооцінка нестійка, здебільшого упереджена, залежить від думки авторитетних інших. Не схильні до рефлексії та самокритичності. До даного типу віднесено 38 % дітей 5-7 років.

Репродуктивний тип (низький рівень розвитку креативності). Дошкільники даного типу характеризуються відсутністю інтересу до творчої діяльності, засвоєнням елементарних фрагментарних знань, які ними не усвідомлюються та використовуються лише у знайомих ситуаціях. Цим дітям бракує інтересу до пошуково-перетворювальної діяльності, в них вельми низько розвинена допитливість, відсутні навички творчої активності. Вони байдужі до власного вираження та самореалізації, базуються у своїх діях на запозиченому досвіді. Індиферентно ставляться до парадоксів, неточностей, невизначеності, відсутнє почуття гумору. Уява і фантазія дають про себе знати лише іноді, коли заняття подобається. Не схильні до ризику, експериментування та імпровізації. Без допомоги дорослого практично не працюють, потребують емоційної та інструментальної підтримки. Намагаються дотриматися вимог, виконати завдання «як вимагають». Самооцінка неадекватна, занижена. Не схильні до рефлексії, уникають необхідності аналізувати та висловлювати власні судження. Кількість дошкільників, які склали вказаний тип креативності, налічує 16%.

Як засвідчує експеримент, лише 10 % дітей 5–7 років характеризуються високим, а 36 % – оптимальним рівнем розвитку креативності, що становить менше половини експериментальної групи досліджуваних. Інші 54 % дітей старшого дошкільного віку вирізняються недостатнім або низьким рівнем розвитку творчих здібностей, готовності експериментувати, домагатися високих результатів діяльності. Це актуалізує необхідність внесення змін у традиційну систему організації освітнього процесу у ЗДО.

Нами розроблено систему формування, яка передбачала упровадження в педагогічну практику психолого-педагогічних умов, сприятливих для розвитку креативності дошкільників. Основними умовами оптимізації життєдіяльності дітей старшого дошкільного віку та організації освітнього процесу визначено:

1) *Стимулювання прагнення дитини самостійно виражати себе, реалізовувати власний потенціал, демонструвати свою індивідуальність.*

2) *Заохочення здатності особистості продукувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи інтелектуальної діяльності*

3) *Надання дитині можливості проявляти творчу уяву і фантазію в різних видах діяльності та сферах життя.*

4) *Створення у ЗДО предметно-ігрового розвивального середовища, запровадження з цією метою інноваційних освітніх технологій.*

Основними методами і прийомами оптимізації творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку мають слугувати: стимулювання прагнення до створення нового; розвиток схильності до пошуку й вирішення проблем; вправлення у швидкості засвоєння нової інформації; заохочення наполегливості, рішучості, сміливості у прийнятті власних рішень; виховання уміння комбінувати, знаходити аналогії; надання можливості раціонально використовувати час та засоби; вправлення у здатності до швидких оцінок, прогнозів та рішень; формування здатності створювати нові оригінальні стратегії вирішення проблем.

Упровадження у педагогічну практику визначених психолого-педагогічних умов та сучасних методів і прийомів оптимізує життєдіяльність дітей старшого дошкільного віку в цілому та урізноманітнить освітній процес, спрямований на ефективний розвиток креативності як базової якості особистості.

Висновки. В ході вивчення феномену креативності було розроблено концептуальні засади дослідження та уточнено зміст провідних категорій. Діти старшого дошкільного віку кваліфікувалися нами як активні суб'єкти життєдіяльності. Встановлено посилення інтересу фахівців до вивчення креативності та умов її становлення у вітчизняній психології та педагогіці. Визначено критерії і показники розвитку креативності як інтегративної характеристики особистості. Схарактеризовано чотири типи креативності, представники яких вирізнялися між собою характером пошуково-перетворювальної активності, сприйнятливостю проблем, розвитком творчої уяви та фантазії, мотивацією досягнення та неупередженістю самооцінок. Обґрунтовано психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу у ЗДО, основними з яких визначено: стимулювання прагнення дитини самостійно виражати себе, реалізовувати власний потенціал, демонструвати свою індивідуальність; заохочення здатності особистості продукувати оригінальні ідеї, використовувати нестандартні способи інтелектуальної діяльності; надання дитині можливості проявляти творчу уяву і фантазію в різних видах діяльності та сферах життя; створення у ЗДО предметно-ігрового розвивального середовища, запровадження з цією метою інноваційних освітніх технологій.

Перспективним напрямом подальшої роботи є створення моделі формування креативності як базової якості особистості у дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Антонішина В. Л. Основи формування креативності в дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 2. С. 336–344.
2. Базовий компонент дошкільної освіти України. Наук. кер.: А. М. Богуш. Київ, 2012. 26 с.
3. Кучерявий І. Т., Клепиков О. І. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: навч. посіб. Київ: Вища шк., 2000. 288 с.
4. Маршицька В., Орлова Г. Теоретичні основи формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей*. 2015. Вип. 19 (1). С. 363–372.
5. Моляко В. А. Стратегії рішення нових задач в процесі творчої діяльності. *Обдарована дитина*. 2002. № 4. С. 33–43.
6. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 288 с.
7. Присяжнюк Ж. В. Методи і прийоми розвитку креативності дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 3(43). С. 101.
8. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова та ін.; за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 204 с.

9. Чепур О. Розвиток творчих здібностей у ДНЗ. *Психолог дошкілля*. 2013. № 12. С. 10–12.
10. Шелестова Л. В. Методи діагностики креативності дошкільників у сучасному дошкільному навчальному закладі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 11 (30). 2014. С. 38–43.

References

1. Antonishyna, V. L. (2014). Osnovy formuvannia kreatyvnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku [Fundamentals of Developing Creativity in Older Preschool Children]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii - Pedagogical Sciences: Theory, History, and Innovative Technologies*, 2, 336–344 [in Ukrainian].
2. (2021). Bazovi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 r. [in Ukrainian].
3. Kucheriavyi, I. T. & Klepikov, O. I. (2000). Tvorchist – osnova rozvytku potentsiinykh dzherel osobystosti [Creativity as the Foundation for Developing the Personality's Potential Sources]. Kyiv: Vyshcha shk. [in Ukrainian].
4. Marshytska, V. & Orlova, H. (2015). Teoretychni osnovy formuvannia kreatyvnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku [Theoretical Foundations of Creativity Development in Older Preschool Children]. *Teoretyko-metodolohichni problemy vykhovannia ditei – Theoretical and Methodological Issues in Child Upbringing*, 19 (1), 363–372 [in Ukrainian].
5. Moliako, V. A. (2002). Stratehii rishennia novykh zadach v protsesi tvorchoi diialnosti [Strategies for Solving New Problems in the Process of Creative Activity]. *Obdarovana dytyna – Gifted Child*, 4, 33–43 [in Ukrainian].
6. Romenets, V. A. (2004). Psykholohiia tvorchosti [Psychology of Creativity]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. Prysiazhniuk, Zh. V. (2013). Metody i pryomy rozvytku kreatyvnosti ditei doshkilnoho viku [Methods and Techniques for Developing Creativity in Preschool Children]. *Tavriiskyi visnyk osvity - Tavria Bulletin of Education*, 3(43), 101 [in Ukrainian].
8. (2024). Funktsionuvannia tvorchoho myslennia v umovakh informatsiinoi nevyznachenosti [Functioning of Creative Thinking under Conditions of Informational Uncertainty]: monohrafiia / V. O. Moliako, Yu. A. Hulko, N. A. Vahanova ta in.; za red. V. O. Moliako. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
9. Chepur, O. (2013). Rozvytok tvorchykh zdibnostei u DNZ [Development of Creative Abilities in Preschool Educational Institutions]. *Psykholog doshkillia – Preschool Psychologist*, 12, 10–12 [in Ukrainian].
10. Shelestova, L. V. (2014). Metody diahnostryky kreatyvnosti doshkilnykiv u suchasnomu doshkilnomu navchalnomu zakladi [Methods for Diagnosing Creativity in Preschool Children in Modern Preschool Institutions]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti – Education and Development of a Gifted Personality*, 11 (30), 38–43 [in Ukrainian].

Kononko O.

Doctor of Psychological Sciences, Professor
Head of the Department of Preschool Education, Mykola Gogol Nizhyn State University
kononko.ol@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-2815-6261

CREATIVITY: PHENOMENOLOGY AND DEVELOPMENTAL FEATURES IN PRESCHOOL CHILDHOOD

Disclosure of the phenomenology of creativity and analysis of the features of its formation and development in preschool childhood remains one of the urgent tasks of psychological and pedagogical sciences due to the insufficiency of their study and the existence of practical requests and diagnostics and technologies of upbringing of creative abilities in children 5-7 years old. Considering that manifestations of creativity are evidence of the

desire of a growing personality to realize their Self, to show their own capabilities outwardly, to demonstrate to others their ability to successfully achieve the set goal, they simultaneously record the progressive development of the personality. The article reveals the conceptual principles, clarifies the content of the leading categories of the study, determines the criteria for assessing the degree of formation of creativity in children of senior preschool age, characterizes the author's typology, determines and substantiates the psychological and pedagogical conditions for the development of creativity as a basic quality of personality in the studied senior preschool age.

Methods: analysis and generalization of data from psychological and pedagogical sources on the problem under study; theoretical modeling for the construction of diagnostic research methods; observations, individual interviews, creation of experimental situations.

Results. The main achievements of the study are: creation of conceptual foundations, definition of the content and structure of the category "creativity"; original development of criteria, indicators and components for assessing the degree and features of development of creativity in children 5-7 years old; creation of an original typology of creativity, which included four types: creative (high), search-initiative (optimal), constructive-reproductive (average), reproductive (low). It was found that representatives of the indicated levels of creativity formation differed from each other in the degree of development of imagination and fantasy, the ability to deviate from templates and samples, the ability to produce original ideas and make independent decisions, motivation for achievement and adequate self-esteem. Psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the process of developing creativity have been developed and substantiated, which include: 1) activation of cognitive activity, development of curiosity, interest in paradoxes; 2) creation of problem situations that mobilize search, experimentation, a healthy measure of risk; 3) support for the natural tendency of a 5-7 year old child to act at his own discretion, trust his abilities, and reveal individual abilities; 4) use of modern educational technologies to enrich the creative experience of children of senior preschool age.

Originality. For the first time: an author's version of the concept of the development of creativity in preschoolers was developed, based on the subjective paradigm; the essence of creativity as a leading category was defined; assessment criteria and indicators of the degree of formation of creative abilities in children 5-7 years old were described; an author's typology of creativity was created, which was based on the peculiarities of the development of imagination and fantasy, the child's ability to depart from templates and samples, the ability to produce original ideas and make independent decisions, motivation for achievement and adequate self-esteem. Conditions for optimizing the educational process in preschool education with the aim of developing creativity in preschoolers were determined, aimed at activating cognitive interest, creating problem situations, fostering a healthy measure of risk, stimulating the ability to act at one's own discretion, revealing individual abilities, enriching one's creative experience.

Conclusions. In the course of studying the phenomenon of creativity, the features of its formation and development in preschool childhood were recorded. The criteria, indicators, and components were determined, by which the degree of development of creativity of the subjects was assessed. An author's typology of creativity was created, which included four types – creative (high), search-initiative (optimal), constructive-reproductive (average), reproductive (low). It was found that representatives of the indicated levels of creativity formation differed from each other in the degree of development of imagination and fantasy, the ability to deviate from templates and samples, the ability to produce original ideas and make independent decisions, motivation for achievement and adequate self-esteem. Psychological and pedagogical conditions for increasing the effectiveness of the process of creativity development were developed and substantiated, which include: 1) activation of cognitive activity, development of curiosity, interest in paradoxes; 2) creating problem situations that mobilize search, experimentation, a healthy measure of risk; 3) supporting the natural tendency of a child 5-7 years old to act at their own discretion, trust their abilities, and reveal individual abilities; 4) using modern educational technologies to enrich the creative experience of children of senior preschool age.

***Key words:** creativity, creative abilities, imagination and fantasy, emotional receptivity, independent search, motivation for achievement, cognitive activity, creative self-expression, optimization of the educational process.*

УДК 373:005.21:371.134

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-36-45

Самойленко О. В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-2622-3064

**УПРАВЛІННЯ ЗМІНАМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА МЕНТОРИНГУ
ЯК ІННОВАЦІЙНИХ ІНСТРУМЕНТІВ**

У статті досліджено проблему управління змінами в закладі загальної середньої освіти крізь призму використання педагогічного супроводу та менторингу як інноваційних інструментів. Актуальність дослідження пов'язана зі сучасними умовами реформування освіти, зокрема реалізації концепції Нової української школи, у межах яких, особливого значення набуває здатність закладів загальної середньої освіти ефективно реагувати на виклики змін. Управління такими трансформаціями потребує не лише адміністративних зусиль, але й створення сприятливого освітнього середовища з наявністю умов для адаптації, розвитку і співпраці педагогічних працівників. Мета дослідження полягала в теоретичному обґрунтуванні педагогічного супроводу та менторингу як інноваційних інструментів управління змінами в закладі загальної середньої освіти, визначенні їх ролі в підвищенні професійної компетентності педагогічних працівників та формуванні культури змін.

У ході дослідження проаналізовано наукові підходи до визначення ключових понять, охарактеризовано потенціал педагогічного супроводу та менторингу у формуванні культури змін та професійної адаптації педагогічних працівників. На основі проведеного дослідження розкрито сутність педагогічного супроводу та менторингу (менторства, наставництва), як стратегічно важливих інструментів управління змінами в закладі загальної середньої освіти. З'ясовано, що педагогічний супровід і менторинг – є одними із ключових інструментів управління змінами в закладі загальної середньої освіти. Їх ефективна реалізація сприяє адаптації педагогічних працівників, розвитку професійних компетентностей, формуванню культури змін. У цьому контексті педагогічний супровід розглядається як система підтримки вчителів у процесі професійного становлення та впровадження нововведень. Менторинг, у свою чергу, виконує роль механізму передачі досвіду, професійного діалогу та розвитку педагогічної рефлексії. Вдале поєднання педагогічного супроводу та менторингу сприяє формуванню педагогічних спільнот, підвищенню мотивації вчителів, забезпеченню наступності в розвитку професійних компетентностей.

Також у дослідженні акцентовано увагу на необхідності інтеграції супровідно-наставницьких стратегій в управління освітнім процесом. Представлено аналітичний огляд зарубіжних та вітчизняних досліджень з проблеми управління змінами, ролі супровідних та менторських програм у освітній сфері, зокрема розкрито їхню роль у підвищенні якості освіти, адаптації молодих фахівців до змін. Доведено, що менторинг і педагогічний супровід мають стати невід'ємною частиною інноваційної культури освітнього середовища. У перспективі дослідження мають бути спрямовані на розробку ефективних моделей і програм менторингу, методичного забезпечення педагогічного супроводу вчителів і механізмів оцінювання їх результативності.

Ключові слова: управління змінами, заклад загальної середньої освіти, освітнє середовище, ефективність, інновації, освітній процес, педагогічний супровід, менторинг, культура змін, професійна адаптація.

Постановка проблеми. Сучасна система загальної середньої освіти перебуває в стані постійного реформування, що зумовлено глобальними суспільними трансформаціями, цифровізацією, орієнтацією на сталий розвиток, інтеграцію інклюзивної освіти та необхідністю підвищення якості освітніх послуг. Заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) є фундаментальною складовою загальної системи освіти, яка формує ключові компетентності, основи освітньої мотивації та соціально-емоційний досвід здобувачів. В умовах динамічного освітнього середовища особливого значення набуває ефективне управління змінами, спрямоване на розвиток гнучкої, інноваційно орієнтованої системи загальної середньої освіти. Управління змінами в цій сфері вимагає особливої уваги до змісту освіти, створення сприятливих умов для навчання та впровадження інноваційних педагогічних технологій, підвищення й розвитку професійної компетентності вчителів, як сукупності особистісних якостей, загальної культури та кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких в педагогічній діяльності дає оптимальний результат. Серед ключових змін у системі загальної середньої освіти останніх років: впровадження концепції Нової української школи (НУШ), акцент на розвиток компетентнісного підходу, формування інклюзивного освітнього середовища, цифровізація освітнього процесу, інтеграції. Ефективне управління змінами вимагає реалізації комплексної управлінської стратегії, що базується на партнерстві, міждисциплінарності та безперервній підтримці педагогів.

Таким чином, проблематика управління змінами є багатоаспектною та залишається у фокусі наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Незважаючи на наявний науковий доробок, потреба в глибшому осмисленні питань управління змінами в освітній галузі не втрачає своєї актуальності, що зумовлено посиленням динаміки трансформацій та необхідністю оперативного реагування на нові виклики.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування педагогічного супроводу та менторингу як інноваційних інструментів управління змінами в закладі загальної середньої освіти, визначення їх ролі у підвищенні професійної компетентності педагогічних працівників та формуванні культури змін.

Управління змінами в системі освіти є складним і багатогранним процесом, що включає в себе не лише впровадження інновацій, а й адаптацію існуючих структур до умов динамічного розвитку освітньої реальності. Це діяльність, спрямована на зміни в управлінських підходах, модернізацію освітнього процесу й впровадження інноваційних технологій із метою підвищення якості освіти. Отже, управління змінами – це системний процес впровадження нововведень, спрямованих на оновлення, розвиток і вдосконалення функціонування освітніх інституцій. Його сутність полягає у забезпеченні готовності учасників освітнього процесу до змін, створенні умов для їх ефективного здійснення, попередження ризиків та досягнення позитивних результатів реформування.

Мета управління змінами – забезпечити відповідність освітніх інституцій сучасним вимогам та потребам суспільства, а також адаптувати педагогічний колектив і учнів до нових умов функціонування закладу освіти. Основними аспектами управління змінами в освіті є:

1. Діагностика потреб у змінах – виявлення основних проблем і викликів, які потребують змін із метою покращення якості освіти. Це може бути, як внутрішня діагностика процесу функціонування освітнього закладу, так і зовнішня, що базується на оцінці загального стану освітньої галузі на місцевому, національному та глобальному рівнях.

2. Формування стратегічного бачення. Як управлінці, так і педагогічні працівники повинні розуміти сутність стратегічних цілей функціонування закладу освіти, які зміни повинні бути здійснені і як це буде впливати на загальний розвиток освітньої установи. Стратегічне бачення має бути гнучким і здатним адаптуватися до нових умов і викликів.

3. Розробка моделей реалізації змін – це конкретні плани дій, які визначають способи впровадження змін у практичну діяльність. Моделі реалізації змін можуть включати в себе різні підходи, такі як зміни в організаційній структурі закладу освіти, зміни в організації освітнього процесу, зміни в організації професійної діяльності працівників тощо.

4. Моніторинг і корекція процесу змін – це здійснення постійного відстеження результатів змін, визначення їх ефективності, а також виявлення можливих проблем чи непередбачених наслідків. За необхідності, підлягають коригуванню стратегічні плани та моделі управління з метою досягнення максимального позитивного ефекту від впровадження змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управління змінами стало предметом наукових досліджень і висвітлюється в працях, як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, науковці Т. Пічугіна [8], О. Ткаченко, С. Ткачова [11] трактують його, як наукову галузь, що визначає закономірності трансформацій в організаціях, специфіку адаптації структур, функцій і процесів до змінних умов існування. Відповідно до такого підходу, управління змінами має міждисциплінарну природу: ґрунтується на теоретичних засадах, а його розвиток значною мірою залежить від набутого практичного досвіду, який, в свою чергу, стимулює їх вдосконалення [8]. Згідно з дослідженнями О. Кузьміної, управління змінами в освіті передбачає складові: діагностика потреб у змінах, формування стратегічного бачення, розробка моделей реалізації змін, моніторинг і корекція процесу управління [5]. О. Мельник у процесі вивчення принципів управління змінами, підкреслює необхідність урахування культурних і психологічних особливостей педагогічних працівників, що допомагає зменшити опір змінам і забезпечити їх більш стійке впровадження [6, с. 231–235]. Механізми подолання опору змінам в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти пропонує в своїх працях О. Горішна [1]. Наукові розвідки О. Боднар, О. Мармази, Т. Сорочан присвячено особливостям управлінської діяльності в умовах змін, управлінню персоналом, управлінській компетентності керівника. Особливості управлінської діяльності керівника на кожному з етапів менеджменту змін в освітньому процесі визначає В. Троян [2, с. 5–12]. Також українські дослідники (Г. Тарасюк, І. Шевченко) наголошують на важливості розвитку управлінської компетентності керівників закладів освіти та створенні команд змін [10].

Слід зазначити, що теорія управління змінами набула суттєвого розвитку в межах зарубіжного менеджменту, особливо в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття. До важливих напрацювань вказаного періоду належить обґрунтування ключових принципів: формування відчуття нагальності змін, створення коаліції змін, наявність стратегічного бачення та комунікація змін, розширення можливостей працівників, зниження опору змінам, досягнення короткострокових перемог, посилення результатів і закріплення змін в організаційній культурі.

Одним із провідних теоретиків управління змінами є Джон Пол Коттер, який зазначає: «Зміна – це необхідність, а не вибір. Люди можуть опиратися, лякатися і навіть бунтувати проти неї, але, зрештою, їм доводиться змінюватися. Ті, хто адаптується найшвидше, мають найбільші шанси на виживання і досягнення успіху...» [2, с. 6]. Дж. П. Коттер є автором найвідомішої концепції – восьмиступеневої моделі змін, яка послідовно охоплює: створення відчуття терміновості; формування провідної коаліції; розроблення бачення і стратегії; комунікацію змін; розширення повноважень працівників; забезпечення короткострокових перемог; посилення змін; інституціоналізацію нових підходів [4]. Натомість, класична модель К. Левіна передбачає три

етапи: «розморожування» (усвідомлення потреби у змінах), «зміна» (впровадження нового) і «заморожування» (інституалізація змін) [13]. Сучасні адаптації цієї моделі доповнюються компонентами рефлексії, менторської підтримки, гнучкого планування.

На відміну від моделі Дж. П. Коттера, яка орієнтована переважно на організаційний рівень змін і передбачає послідовність дій керівництва щодо трансформації культури та структури, модель ADKAR, розроблена Джеффрі Хіатом, фокусується на індивідуальному рівні змін. Її ключова особливість полягає в сприйнятті змін як процесу, що відбувається, насамперед, через трансформацію поведінки, знань і ставлення окремих працівників. ADKAR передбачає п'ять взаємопов'язаних етапів – усвідомлення необхідності змін, бажання їх здійснювати, набуття знань, розвиток умінь і закріплення нової поведінки. Такий підхід забезпечує персоніфіковану підтримку у подоланні опору, на відміну від моделі Дж. П. Коттера, що не деталізує механізми впливу на кожного працівника окремо [16]. Також, окрім вказаних моделей, зарубіжні дослідники, зокрема Е. Тернбулл, розробляють структуровані технології впровадження змін в організаціях з орієнтацією на подолання опору, підтримку працівників і стратегічну комунікацію. Д. Мейєрсон та Ф. Гуїярі пропонують адаптивну модель управління змінами, яка враховує культурні, соціальні та психологічні аспекти функціонування шкільних колективів [15]. На думку науковців, у сучасних умовах важливо адаптувати класичні підходи управління змінами до специфіки сфери загальної середньої освіти, яка відзначається складністю, багатоаспектністю взаємодії учасників освітнього процесу, а також часовою віддаленістю результатів впроваджених інновацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальні питання управління змінами в закладах загальної середньої освіти потребують системного дослідження з урахуванням різноманітності категорій учасників освітнього процесу, високої інтенсивності педагогічного навантаження впродовж навчального року, відтермінованого характеру результатів впровадження інноваційних технологій, а також інших особливостей організації професійної діяльності.

Сучасні підходи до управління змінами в освіті акцентують увагу на активному залученні всіх учасників освітнього процесу до впровадження змін, що є основою її успішного реформування. Важливим є також забезпечення безперервного професійного розвитку педагогічних працівників, що дозволяє ефективно реалізовувати зміни в освітньому процесі (інноваційні форми, методи, засоби, технології).

Управління змінами у межах реалізації концепції Нової української школи (НУШ) має свої специфічні риси, які зумовлені інтенсивним реформуванням, що передбачає компетентнісний підхід, інтегроване навчання, нову роль учителя в якості фасилітатора. Також, освітнє середовище сучасного закладу загальної середньої освіти вирізняється підвищеною чутливістю до інновацій, тому процеси змін потребують особливої стратегічної обережності, педагогічної делікатності, емоційної безпеки саме молодших школярів, оскільки ця вікова група найбільш потребує передбачуваності та підтримки. Отже, на нашу думку, в умовах змін керівництву закладу загальної середньої освіти слід враховувати такі особливості управління:

- педагогічна чутливість змін – будь-яка трансформація освітнього середовища повинна бути адаптована до психологічних та пізнавальних можливостей здобувачів;
- залучення вчителів до процесу прийняття рішень – підвищує відповідальність, знижує опір і сприяє ефективному впровадженню новацій;
- постійна підтримка педагогів – зміни супроводжуються додатковими навантаженнями, потребою в навчанні, рефлексії та професійному зростанні;
- поетапне та поступове впровадження змін дозволяє зменшити стрес, уникнути перевантаження та забезпечити сталість процесів;
- наявність комунікаційної відкритості – постійний зворотний зв'язок з усіма учасниками освітнього процесу, що є критично важливим для успіху змін [5].

Таким чином, особливості управління змінами в закладі загальної середньої освіти зумовлюють потребу в комплексному, гуманістично орієнтованому й адаптивному підході, з урахуванням інтересів всіх учасників освітнього процесу та полягає не лише в ухваленні організаційних рішень, а й ефективній підтримці й створенні відповідних умов.

В умовах змін особливого значення набувають інструменти, які сприяють адаптації та розвитку педагогічних працівників. Одним із ефективних механізмів управління змінами в освіті є запровадження системи педагогічного супроводу та менторингу (менторства, наставництва), як дієвих інструментів трансформаційних процесів. Вони сприяють адаптації учителів до нових вимог, забезпечують трансляцію успішного досвіду, підтримують розвиток професійної рефлексії та залученість до процесів змін.

Метою педагогічного супроводу та менторингу (менторства, наставництва) в освіті є створення цілісної системи підтримки педагогів у процесі змін, що забезпечує їхню професійну адаптацію, зростання та ефективне впровадження інновацій через партнерську взаємодію, обмін досвідом і розвиток освітнього середовища на засадах рефлексії та сталого розвитку [7]. Проте, менторинг сприяє формуванню культури змін, а педагогічний супровід забезпечує індивідуалізовану підтримку педагогів на всіх етапах професійного зростання.

Теоретичні засади педагогічного супроводу розкрито у працях О. Кобзар, яка наголошує на необхідності створення розвивального середовища, орієнтованого на партнерську взаємодію і рефлексію. А. Кузьмінський підкреслює значення особистісно зорієнтованого підходу у супроводі педагога як суб'єкта професійного зростання [3].

Проблематика наставництва також широко представлена в зарубіжних дослідженнях. Зокрема, Керол А. Маллен (Carol A. Mullen) є провідною дослідницею в галузі менторингу та професійного розвитку педагогів. Вона визначає менторинг як систему професійного навчання, засновану на співпраці та обміні досвідом. Її посібник із формального наставництва у вищій освіті: підхід до тематичного дослідження («The Handbook of Formal Mentoring in Higher Education: A Case Study Approach») пропонує глибокий аналіз формального менторингу в освітніх установах, що зосереджується на практичних аспектах впровадження менторських програм, які поєднують наставництво з професійним розвитком, особливо в контексті змін в освітній політиці [14].

Докторка педагогічних наук, експерт Школи освіти Каліфорнійського лютеранського університету Керол А. Бартелл (Carol A. Bartell) стверджує, що «адаптація вчителів – це більше, ніж просто утримання вчителів. Йдеться про допомогу всім вчителям стати більш професійними та кращими у своїй справі... і, найголовніше, про покращення навчання учнів» [12]. Її концепція «культури високоякісного викладання через індукцію та наставництво» спрямована на задоволення професійних потреб нових учителів і водночас із акцентом на забезпеченні якості освітнього процесу. Така культура формується через впровадження стандартизованих підходів до професійного навчання, систематичного оцінювання діяльності вчителів і розвиток рефлексивної практики. На основі ґрунтовних досліджень Керол А. Бартелл виокремила ключові елементи політики індукції, які сприяють утриманню педагогічних кадрів у професії та позитивно впливають на результати навчання учнів. Із урахуванням різномірної підготовки педагогів, дослідниця акцентує увагу на необхідності адаптації індукційних програм до індивідуальних потреб учителів з урахуванням особливостей конкретного освітнього середовища. У своїй праці «Культивування високоякісного викладання через індукцію та наставництво» («Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring») вона розкриває провідну роль індукційних програм з наставництвом у підвищенні якості викладання та підтримці нових вчителів у період змін [12].

Водночас, в українській освітній практиці ще недостатньо напрацьовано механізмів ефективної імплементації супровідних і менторських моделей у системі

загальної середньої освіти. Слід зазначити, що педагогічний супровід особливо важливий через високий рівень емоційного навантаження, багатофункціональність роботи вчителів ЗЗСО та потребу в постійному вдосконаленні методик викладання. Він розглядається як системна, цілеспрямована, поетапна та контекстно зорієнтована діяльність, що включає інформаційну, консультативну, психолого-педагогічну підтримку педагогів у процесі впровадження змін. Педагогічний супровід реалізується через індивідуальні й групові форми роботи, методичне консультування, супервізію тощо. В умовах змін він має включати такі компоненти: діагностику потреб учителя; індивідуальні консультації з питань впровадження змін; розробку планів професійного розвитку; зворотний зв'язок і рефлексію [3].

Менторинг (менторство, наставництво) – побудова неформальних відносин між наставником (ментором) і учнем (протеже). Перший – це людина, яка має багаторічний досвід роботи у відповідній галузі, гарно виконує свої посадові обов'язки і досягає успіху в професійній діяльності. Він може ділитися знаннями, пропонувати допомогу, давати вказівки учневі (протеже) [7]. В освітній сфері менторинг визначають, як довготривале професійне партнерство між досвідченим педагогом (ментором) і менш досвідченим (менті), засноване на довірі, діалозі та спільному пошуку рішень, у результаті чого відбувається зміцнення професійної спільноти та підвищення якості змін в освітньому процесі. Науковцями визначено функції ментора: адаптаційна (допомога в орієнтації в закладі та колективі); навчальна (передача досвіду, рекомендації, практичні поради); мотиваційна (підтримка, заохочення до розвитку); моделююча (демонстрація прикладів ефективної практики). Так, у закладі загальної середньої освіти ментор може допомогти молодому вчителю не лише в методичних питаннях, а й у формуванні педагогічного стилю, розв'язанні міжособистісних ситуацій, налагодженні взаємодії з батьками тощо. В умовах реформування вітчизняної освіти менторинг може виступати ще й як засіб мінімізації професійних ризиків, поширення ефективних практик і формування інституційної культури змін. Науковці розрізняють такі види менторингу: формальний (наставника призначає керівник закладу) та неформальний (базується на особистих засадах). Також, виділяють форми – індивідуальна, групова та онлайн-наставництво. Всі вони є ефективними, хоча в сучасних умовах кожна має свої переваги та недоліки, а вибір конкретного виду або форми залежить від мети, потреб, умов, створених у закладі загальної середньої освіти. Ефективний менторинг базується на принципах добровільності, гуманізму, людиноцентризму, рівноправного партнерства, відкритості, об'єктивності, взаємоповаги, довіри та постійного діалогу. Урахування керівником вказаних принципів має забезпечити системність та цілісність в організації менторингу в ЗЗСО [7, с. 42–44].

Слід наголосити на тому, що в контексті управління змінами в закладі загальної середньої освіти ключову роль відіграє саме керівник, який не лише виконує адміністративні функції, а й виступає лідером трансформаційних процесів. Однією з важливих управлінських стратегій у цьому є організація ефективного процесу педагогічного супроводу та менторингу, що сприяє формуванню професійної компетентності, насамперед, молодих педагогів; зниженню тривожності, пов'язаної з реформами; запровадженню нових педагогічних моделей на основі практичного досвіду [3]. Роль керівника в цьому випадку зводиться до забезпечення не лише формальної організації супровідної наставницької системи, а й створення сприятливих умов освітнього середовища для її ефективного функціонування: визначення цілі, узгодження очікувань, мотивації, забезпечення моніторингу і зворотнього зв'язку. Отже, як управлінець змінами в закладі загальної середньої освіти, керівник має виконувати низку ключових функцій:

- ініціативна функція – виявлення потреби у менторингу, як відповіді на виклики змін;

- мотиваційна функція – створення умов для залучення досвідчених педагогів до менторингу;
- організаційна функція – планування, координація та ресурсне забезпечення процесу;
- рефлексивно-аналітична функція – аналіз результатів менторингу, адаптація моделі з урахуванням досвіду й зворотного зв'язку [9, с. 154–162].

Таким чином, педагогічний супровід і менторинг виступають важливими інструментами управління змінами в закладі загальної середньої освіти, оскільки забезпечують безперервну професійну підтримку педагогів, сприяють адаптації до нових вимог, оновленню методик і технологій навчання. Ефективне впровадження супровідно-наставницьких моделей позитивно впливає на якість освітнього процесу, розвиток педагогічної культури, формування спільнот учителів-практиків та зміцнення кадрового потенціалу закладу загальної середньої освіти. Педагогічний супровід і менторинг в умовах освітніх змін потребують системної управлінської підтримки, стратегічного планування, відповідної організаційної культури в закладі освіти, а також залучення досвідчених педагогів до ролі менторів. Управління змінами в закладі загальної середньої освіти має здійснюватися як на рівні освітньої установи, так і на рівні державної освітньої політики, що передбачає інтеграцію наставницьких практик у нормативні та програмні документи з підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Управління змінами в закладі загальної середньої освіти є складним багаторівневим процесом, що потребує стратегічного бачення, гнучкого керівництва, педагогічної підтримки та участі всіх суб'єктів освітнього процесу. Успішне впровадження змін можливе за умови розвитку управлінських компетентностей, впровадження ефективних моделей педагогічного супроводу та менторства, а також створення безпечного, інноваційного, партнерського освітнього середовища. Проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і потребує подальшого вивчення.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці ефективних моделей педагогічного супроводу та менторингу, адаптованих до умов конкретних типів закладів освіти (ліцеїв, гімназій, коледжів, університетів); визначенні оптимальних психолого-педагогічних умов ефективної взаємодії «ментор – молодий учитель» у процесі змін; методичних рекомендацій для керівників закладів освіти щодо організації педагогічного супроводу та менторингу, як стратегічних ресурсів управління в умовах змін. Також перспективними є дослідження впливу менторських програм на професійний розвиток педагогів та якість освіти; проведення аналізу міжнародного досвіду впровадження педагогічного супроводу та менторингу в освітній галузі з метою адаптації кращих практик в українських реаліях.

Література

1. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці врядування в закладах освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: кол. монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с. С. 31–45.
2. Жорова І. Я. Принципи та специфіка алгоритму управління змінами в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога. Управління інноваційною професійною діяльністю в умовах змін: електронний науковий фаховий журнал*. 2023. № 4 (211). С. 5-12.
3. Кобзар О. В. Педагогічний супровід: теоретико-методологічний аспект. Чернівці: Рута, 2017. 224 с.
4. Коттер Дж. Керівництво змінами: Чому зусилля з трансформації зазнають невдачі. URL: <https://hbr.org/1995/05/leading-change-why-transformation-efforts-fail-2> (дата звернення: 26.07.2025).

5. Кузьміна О. М. Управління змінами в освітньому середовищі: теорія та практика. Київ: Освіта України, 2020. 192 с.
6. Мельник О. Г., Косцик Р. С. Організаційні зміни: сутність та види. Науковий вісник Нац. лісотех. ун-ту України. 2009. Вип. 19.3. С. 231–235.
7. Новик І., Венгловська О. Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Київ: УІРО, 2023. 111 с.
8. Пічугіна Т. С. Управління змінами: навч. посіб. Харків: ХДУХТ, 2017. 226 с.
9. Самойленко О. Створення ефективного мотиваційного середовища закладу освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2024. № 2. С. 154–162.
10. Тарасюк Г. П. Стратегії впровадження інновацій у шкільному середовищі. Умань: Сочин, 2021. 176 с.
11. Ткачова С. В. Менеджмент змін у закладах освіти: навч. посіб. Харків: Ранок, 2021. 148 с.
12. Carol A. Bartell Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring URL: <https://www.amazon.com/Cultivating-High-Quality-Teaching-Induction-Mentoring/dp/0761938583> (date of application: 24.04.2025).
13. Lewin K. Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*. 1947. № 1. P. 5–41.
14. Mullen C.A. The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities URL: https://books.google.com.ua/books/about/The_Handbook_of_Leadership_and_Professio.html?id=RZe_AAAAQBAJ&redir_esc=y (date of application: 24.04.2025).
15. Turnbull E. Change Management in Organizations: A Practical Guide. London: Routledge, 2016. 232 p.
16. The Prosci ADKAR Model. URL: <https://www.prosci.com/methodology/adkar> (date of application: 20.07.2025).

References

1. Horishna, O. (2020). Transformatsiia kontseptsii upravlinnia zminamy u praktytsi vriaduvannia v zakladyakh osvity [Transformation of the concept of change management in the practice of governance in educational institutions]. In: *Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvitnoi haluzi* [Current problems of managing educational institutions in the context of the strategy of modernization of the educational sector] / za zah. red. V. P. Kravtsia, H. M. Meshko. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka [in Ukrainian].
2. Zhorova, I. Ya. (2023). Pryntsypy ta spetsyfika alhorytmu upravlinnia zminamy v osvithomu protsesi zakladu zahalnoi serednoi osvity [Principles and specifics of the algorithm for managing changes in the educational process of a general secondary education institution]. *Imidzh suchasnoho pedahoha. Upravlinnia innovatsiinoiu profesiinoiu diialnistiu v umovakh zmin: elektronnyi naukovyi fakhovy zhurnal – The image of a modern teacher. Management of innovative professional activities in conditions of change: electronic scientific professional journal*, 4 (211), 5-12 [in Ukrainian].
3. Kobzar, O. V. (2017). Pedagogichnyi suprovid: teoretyko-metodolohichniy aspekt [Pedagogical support: theoretical and methodological aspect]. Chernivtsi: Ruta [in Ukrainian].
4. Kotter, Dzh. (1995). Kerivnytstvo zminamy: Chomu zusyllia z transformatsii zaznaiut nevdachi [Leading Change: Why Transformation Efforts Fail]. URL: <https://hbr.org/1995/05/-leading-change-why-transformation-efforts-fail-2> [in English].
5. Kuzmina, O. M. (2020). Upravlinnia zminamy v osvithomu sere dov yshchi: teoriia ta praktyka [Change Management in the Educational Environment: Theory and Practice]. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian].
6. Melnyk, O. H. & Kostsyk, R. S. (2009). Orhanizatsiini zminy: sutnist ta vydy [Organizational changes: essence and types.]. *Nauk. visnyk Nats. lisotekh. un-tu Ukrainy – Scientific Bulletin of the National Forestry University of Ukraine*, 19.3, 231-235 [in Ukrainian].
7. Novyk, I. & Venhlovska, O. (2023). Nastavnytstvo: profesiina pidtrymka ta rozvytok pedahohiv [Mentoring: professional support and development of teachers]. Kyiv: UIRO [in Ukrainian].
8. Pichuhina, T. S. (2017). Upravlinnia zminamy [Change management]. Kharkiv: KhDUKhT [in Ukrainian].

9. Samoilenko, O. (2024). Stvorennia efektyvnoho motyvatsiinoho seredovyscha zakladu osvity [Creating an effective motivational environment in an educational institution]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky» - Scientific notes. Series «Psychological and pedagogical sciences»*, 2, 154–162 [in Ukrainian].
10. Tarasiuk, H. P. (2021). Stratehii vprovadzhennia innovatsii u shkilnomu seredovyschi [Strategies for implementing innovation in the school environment]. Uman: Sochyn [in Ukrainian].
11. Tkachova, S. V. (2021). Menedzhment zmin u zakladykh osvity [Change management in educational institutions]. Kharkiv: Ranok [in Ukrainian].
12. Carol, A. Bartell Cultivating High-Quality Teaching Through Induction and Mentoring URL: <https://www.amazon.com/Cultivating-High-Quality-Teaching-Induction-Mentoring/dp/-0761938583> (date of application: 24.04.2025). [in English].
13. Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics. *Human Relations*, 1, 5–41. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001872674700100103> (date of application: 24.04.2025). [in English].
14. Mullen, S. A. The Handbook of Leadership and Professional Learning Communities URL: https://books.google.com.ua/books/about/The_Handbook_of_Leadership_and_Professio.html?id=RZe_AAAAQBAJ&redir_esc=y (date of application: 24.04.2025). [in English].
15. Turnbull, E. (2016). *Change Management in Organizations: A Practical Guide*. London: Routledge. [in English].
16. The Prosci ADKAR Model. URL: <https://www.prosci.com/methodology/adkar> (date of application: 20.07.2025). [in English].

Samoilenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
samoilenko.ov@ndu.edu.ua
[orcid/0000-0002-2622-3064](https://orcid.org/0000-0002-2622-3064)

CHANGE MANAGEMENT IN A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION: THE ROLE OF PEDAGOGICAL SUPPORT AND MENTORING AS INNOVATIVE TOOLS

The article examines the problem of change management in a general secondary education institution through the prism of using pedagogical support and mentoring as innovative tools. The relevance of the study is associated with the modern conditions of educational reform, in particular the implementation of the concept of the New Ukrainian School, within which the ability of general secondary education institutions to effectively respond to the challenges of change becomes of particular importance. Managing such transformations requires not only administrative efforts, but also the creation of a favorable educational environment with the availability of conditions for adaptation, development and cooperation of pedagogical workers. The purpose of the study was to theoretically substantiate pedagogical support and mentoring as innovative tools for managing changes in a general secondary education institution, to determine their role in increasing the professional competence of teaching staff and shaping a culture of change. The study analyzed scientific approaches to defining key concepts, characterized the potential of pedagogical support and mentoring in forming a culture of change and professional adaptation of pedagogical workers. Based on the conducted research, the essence of pedagogical support and mentoring (mentoring, tutoring) as strategically important tools for managing changes in a general secondary education institution has been revealed. It has been found that pedagogical support and mentoring are one of the

key tools for managing changes in a general secondary education institution. Their effective implementation contributes to the adaptation of teaching staff, the development of professional competencies, and the formation of a culture of change. In this context, pedagogical support is considered as a system of supporting teachers in the process of professional development and the implementation of innovations. Mentoring, in turn, plays the role of a mechanism for transferring experience, professional dialogue, and the development of pedagogical reflection. A successful combination of pedagogical support and mentoring contributes to the formation of pedagogical communities, increasing teacher motivation, and ensuring continuity in the development of professional competencies.

The study also focuses on the need to integrate support and mentoring strategies into the management of the educational process. An analytical review of foreign and domestic research on the problem of change management, the role of support and mentoring programs in the educational sphere is presented, in particular, their role in improving the quality of education, adapting young specialists to changes is revealed. It is proved that mentoring and pedagogical support should become an integral part of the innovative culture of the educational environment. In the future, research should be aimed at developing effective models and programs of mentoring, methodological support for pedagogical support of teachers and mechanisms for assessing their effectiveness.

Key words: change management, general secondary education institution, educational environment, efficiency, innovation, educational process, pedagogical support, mentoring, innovative culture, professional adaptation.

УДК 159.922.7:37.015.3

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-46-52

Шимко Х. В.

аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
 Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
 shymko.hv@ndu.edu.ua
 orcid.org/0009-0006-7287-7532

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ДИТИНИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті здійснено теоретико-методологічний аналіз основних підходів до визначення поняття «емоційна стійкість дитини» в педагогічному контексті. Проведено систематизацію наукових концепцій вітчизняних та зарубіжних дослідників, що дозволяє окреслити мультидисциплінарний характер цього феномену. Розглянуто різноманітні трактування емоційної стійкості як здатності дитини адекватно регулювати власні емоційні стани, зберігати психологічну рівновагу під впливом стресогенних факторів та ефективно адаптуватися до змінних життєвих обставин та акцентовано увагу на важливості поєднання психологічних та педагогічних підходів для глибшого розуміння сутності емоційної стійкості, що є ключовим чинником формування здорової особистості і забезпечення успішної соціалізації дитини. Результати аналізу слугують теоретичною базою для подальших емпіричних досліджень та розробки ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на формування й розвиток емоційної стійкості в освітньому процесі.

Ключові слова: емоційна стійкість, емоційний інтелект, соціалізація, освітнє середовище

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освіти особливої актуальності набуває проблема забезпечення психоемоційного благополуччя дитини як необхідної передумови її повноцінної соціалізації, навчальної успішності та загального особистісного становлення. Соціальні потрясіння, нестабільність у різних сферах суспільного життя, загострення психологічної напруженості в освітньому середовищі та поза ним зумовлюють зростання потреби в педагогічному супроводі дітей, орієнтованому не лише на розвиток пізнавальної сфери, а й на формування здатності долати труднощі, адаптуватися до змін, підтримувати внутрішню рівновагу. У цьому контексті поняття емоційної стійкості дитини постає як ключове у забезпеченні емоційно-безпечного освітнього середовища та як важливий компонент особистісної зрілості.

Попри зростання наукової уваги до проблеми емоційної стійкості в різних галузях знання, більшість досліджень фокусуються переважно на загальних аспектах емоційної регуляції, не враховуючи специфіки освітнього процесу як чинника формування емоційної стійкості саме у дітей. Крім того, спостерігається відсутність уніфікованого підходу до трактування самого поняття емоційної стійкості дитини, що ускладнює розробку цілісних педагогічних моделей її формування. Водночас педагогічна наука потребує чіткого категоріального апарату для опису цього феномена, що дозволить не лише структурувати існуючі підходи, а й забезпечити міждисциплінарну узгодженість у дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасне педагогічне осмислення феномена емоційної стійкості дитини базується на концептуальних підходах

української психолого-педагогічної науки (І. Бех, Л. Карамушка, Т. Титаренко, Н. Гавриш, Л. Штефан, І. Аршава, Е. Носенко та ін.). У наукових працях зазначених авторів розкривається значущість формування емоційної врівноваженості, здатності до саморегуляції та адаптації як базових характеристик гармонійного розвитку дитини в умовах сучасної освіти.

Українські дослідники розглядають емоційну стійкість як емоційну стабільність із мінімальними коливаннями реакцій (О. Андрусик), пов'язують її з низькою емоційною чутливістю (Г. Дзвоник), наголошують на ролі волі у подоланні емоційної нестабільності (І. Якимчук). Емоційну нестійкість трактують як нестабільність настрою і підвищену вразливість (І. Аршава) та як інтегративну особистісну властивість, що включає тривожність і страхи (Н. Кордунова).

Мета статті. Метою статті є теоретико-методологічне дослідження поняття емоційної стійкості дитини в педагогічному контексті, систематизація та критичний аналіз існуючих підходів до його визначення, а також визначення основоположних характеристик феномену, що має важливе значення для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу та гармонійного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Проблематика емоційної стійкості особистості в умовах сучасних соціокультурних та технологічних викликів набуває особливої актуальності. Соціально-політичні трансформації, складнощі соціалізації, динаміка сімейного середовища та інтенсивна цифровізація впливають на емоційний стан не лише дорослих, а й дітей. Недостатній рівень розвитку емоційної стійкості, низька здатність до регуляції стресових реакцій і відсутність адаптивних механізмів у дитячому віці можуть у подальшому ускладнити процес самореалізації особистості. Тому сучасна педагогічна практика орієнтована на формування індивідуальних особливостей дитини, розвиток емоційної саморегуляції та забезпечення психоемоційного благополуччя як основи успішного навчально-виховного процесу.

Емоційна стійкість дитини виступає одним із ключових чинників ефективності навчально-виховного процесу та гармонійного особистісного розвитку. Вона забезпечує здатність дитини адекватно реагувати на стресові ситуації, підтримувати мотивацію до навчання та адаптуватися до різних соціальних умов. У сучасній педагогіці розвиток емоційної стійкості розглядається як важливий пріоритет, що відповідає потребам комплексного формування особистості й є невід'ємною складовою ефективної освітньої практики та державної політики у сфері освіти.

Це засвідчено низкою нормативно-правових документів. Зокрема, Закон України «Про освіту» визначає, що отримання повної загальної освіти засноване на формуванні десяти ключових компетенцій, серед яких: спілкування державною та іноземними мовами, компетентність у математичних та природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова, соціальна та громадянська компетентності, уміння вчитись впродовж усього життя, ініціативність та підприємливість, обізнаність та самовираження у сфері культури та екологічна грамотність і здорове життя та інші. Спільними для всіх компетенцій є вміння оцінювати ризики та приймати рішення для вирішення проблем, здатність усвідомлено керувати власними емоціями та розвиток емоційного інтелекту.

Окрім того, Законом України «Про повну загальну середню освіту» окреслено, що система загальної середньої освіти передбачає не лише навчання дитини, а і всебічний її розвиток та виховання, соціалізацію особистості, яка здатна до життя в суспільстві, готова до життєвих виборів та самореалізації, а система позашкільної освіти серед своїх завдань визначає створення умов не лише для творчого, інтелектуального і фізичного розвитку, а й духовного.

Необхідність всебічного розвитку особистості дитини, особлива увага до навичок регуляції її емоційного стану, розвиток стійкості до стресових факторів зумовлена численними науковими дослідженнями. Здатність дитини до саморегуляції, адаптації до змін у соціумі, її психічне благополуччя значною мірою залежить від рівня емоційної

стійкості, в основу якої закладений складний та багатогранний феномен – емоції. Поняття «емоція» ґрунтовно досліджувалось науковцями різних галузей. Зокрема, Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує поняття «емоція» як суб'єктивний стан людини та тварин у формі безпосередніх переживань; переживання людиною свого ставлення до дійсності, до особистого й навколишнього життя; душевне переживання, почуття людини [4, с. 349].

Емоції досліджуються в рамках різних наукових дисциплін, кожна з яких пропонує власне розуміння і підхід до їх вивчення. У психології поняття «емоція» трактується як психічне відображення у формі безпосереднього упередженого переживання змісту життєвих явищ і ситуацій, обумовленого відношенням їхніх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта. Емоції – неодмінні компоненти життєдіяльності, могутній засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. У теорії діяльності вони визначаються як відображення відношення результату діяльності до її мотиву. Якщо з погляду мотиву діяльність успішна, то виникають позитивні емоції, якщо неуспішна – негативні. Емоції виникають лише в зв'язку з такими подіями або результатами дій, що пов'язані з мотивами. Якщо людину щось хвилює, значить, це торкається її мотивів [11, с. 127].

З філософської точки зору емоції розглядаються як фундаментальні психічні явища, що відображають ставлення людини до світу і мають глибокий смисловий і ціннісний характер у структурі свідомості. Ще з античних часів емоції визнавали важливою умовою поведінки людини, хоча їх не виокремлювали від пізнавальних процесів. У період Відродження, зокрема завдяки Леонардо да Вінчі, сформувалися основи емпіричного підходу до пізнання, у якому почуття тісно взаємодіють із розумом. Класичні філософи Західної Європи, зокрема: Р. Декарт, Б. Паскаль, Б. Спіноза, І. Кант, Л. Фейєрбах, Ж.-Ж. Руссо, досліджували цілісність особистості, прагнучи систематизувати прояви емоцій та визначити їхню сутність. Ф. Шиллер наголошував, що внутрішня гармонія людини виникає з єдності розсудливості й почуттєвості, а духовне збагачення здійснюється через емоції, особливо естетичні [7, с. 95].

Дослідження емоцій у педагогіці також мають глибокий історичний контекст і здійснювалися видатними педагогами різних епох, серед яких Й. Г. Песталоцці, Ф. Фребель, М. Монтессорі, С. Русова, В. Сухомлинський та Володимир Ващенко. Вони наголошували на важливості емоційної сфери дитини для ефективного навчання і виховання, розглядаючи емоції як невід'ємну складову освітнього процесу, яка впливає на мотивацію, засвоєння знань і соціалізацію. Ці педагогічні концепції формувалися в умовах історичних трансформацій освітніх систем, що сприяло розширенню розуміння ролі емоцій у навчанні: від простого засвоєння інформації до розвитку гармонійної особистості, здатної адаптуватися в суспільстві. Таким чином, історичний контекст підкреслює, що емоції завжди були ключовим фактором у формуванні ефективних педагогічних підходів і розвитку освітньої науки загалом.

Усвідомлення ролі емоцій як регуляторів психічного життя створює підґрунтя для аналізу поняття емоційної стійкості як інтегративної характеристики особистості, що відображає її здатність зберігати функціональну цілісність, внутрішню рівноваженість та ефективність діяльності в умовах дії стресогенних чинників.

Вагоме значення у вивченні феномена емоційної стійкості має концептуальний підхід І. Аршави, яка трактує її як індивідуальну характеристику особистості, що забезпечує здатність організму, як «активної підсистеми», зберігати або відновлювати внутрішню рівновагу в умовах постійної взаємодії з динамічним зовнішнім середовищем [1, с. 132]. Важливим у її концепції є акцент на комплексній природі емоційної стійкості, яка передбачає взаємозв'язок емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності, що забезпечують досягнення мети навіть у складних емоційних обставинах [1, с. 134].

Л. Бучек визначає емоційну стійкість як особистісну характеристику, що зумовлена рівнем розвитку здатності до саморегуляції та виокремлює три основні

напрями саморегуляції: поведінковий, пов'язаний із психічним здоров'ям, та діяльнісний. Саме ступінь сформованості зазначених аспектів, на її думку, свідчить про рівень розвитку емоційної стійкості індивіда [3, с. 87].

Сучасний український психолог О. Колісніченко трактує емоційну стійкість як особистісну характеристику, що забезпечує емоційну врівноваженість. Вона виявляється у зниженій чутливості до дії негативних стресогенних факторів, здатності керувати астенічними емоціями та зменшувати рівень емоційної напруги [5, с. 54]. Такий підхід дозволяє говорити про емоційну стійкість як про психологічний буфер, що перешкоджає деструктивному впливу зовнішнього середовища.

О. Чебикін представляє емоційну стійкість у функціональному ключі, акцентуючи на її варіативності залежно від ситуаційних умов і характеру діяльності. Науковець підкреслює, що за наявності відповідних знань та навичок вплив зовнішніх подразників на особистість істотно зменшується, тоді як їхній дефіцит посилює вразливість до негативних чинників [10, с. 94].

Польський науковець Я. Рейковський інтерпретує емоційну стійкість як здатність особистості в умовах підвищеного емоційного напруження здійснювати контроль над власними емоційними реакціями та виражати їх у соціально прийнятний спосіб, зберігаючи орієнтацію на досягнення поставлених цілей і реалізацію прийнятих рішень [6, с. 49]. У цьому тлумаченні емоційна стійкість поєднує риси емоційного інтелекту, самоконтролю та вольової регуляції.

Узагальнення наукових підходів до розуміння емоційної стійкості, дає підстави розглядати це явище як ключове не лише в контексті дорослої особистості, а й у процесі формування психіки дитини. Особливу актуальність ця проблема набуває в умовах сучасних соціальних викликів, таких як зростання тривожності, невизначеності майбутнього, воєнних дій, інформаційного тиску.

У дитячому віці емоційна стійкість постає не як сформована риса, а як динамічна властивість, що розвивається у процесі соціалізації, виховання, навчання та емоційної взаємодії з дорослими. Саме в цей період закладаються основи вміння дитини справлятися зі стресами, регулювати власні емоційні стани, долати фрустрацію й тривогу, підтримувати впевненість у собі.

Формування емоційної стійкості в дитинстві є запорукою психічного здоров'я, соціальної адаптованості та успішності у навчанні. Зокрема, здатність дитини справлятися з емоційним напруженням прямо впливає на її навчальну мотивацію, поведінкову саморегуляцію та якість міжособистісної взаємодії. У цьому контексті важливо, щоб освітнє середовище виконувало не лише функцію трансляції знань, а й виступало як простір безпеки, підтримки й емоційного розвитку.

У межах сучасного освітнього процесу важливим завданням педагогіки є створення умов для розвитку емоційної стійкості в дітей, зокрема через організацію емоційно безпечного середовища, використання технологій емоційного саморегулювання та активне залучення дитини до взаємодії, що передбачає підтримку, прийняття та довіру. Як зазначає Н. Борщенко, формування емоційної стійкості у дітей дошкільного віку є можливим завдяки використанню спеціальних педагогічних прийомів і методик, серед яких особливу ефективність має музичне виховання, що сприяє емоційному розрядженню, розпізнаванню й регуляції почуттів [2].

Водночас Л. Терещенко та І. Карабаєва підкреслюють, що розвиток емоційної сфери дитини відбувається в тісному зв'язку з міжособистісними стосунками та досвідом переживань та звертають увагу на необхідність формування у дітей емоційного словника, здатності ідентифікувати та вербалізувати власні переживання, що є основою для подальшої саморегуляції [8].

Дослідження Н. Трофаїли підтверджує, що емоційна стійкість у дітей є результатом поступового набуття досвіду адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, а також результатом впливу дорослих, які виступають «емоційними орієнтирами» для дитини [9, с. 156], а педагог, згідно з її висновками, повинен не лише транслювати

знання, а й бути прикладом емоційної врівноваженості, розуміння та підтримки, що сприяє формуванню в дитини довіри до світу та до себе.

У цьому контексті особливої значущості набуває системна педагогічна підтримка емоційного розвитку дитини, що передбачає інтеграцію компонентів емоційної компетентності в освітній процес. Зокрема, перспективними є практики соціально-емоційного навчання (Social and Emotional Learning – SEL), які поступово адаптуються і в українському освітньому просторі. Їх упровадження сприяє розвитку в дітей навичок розпізнавання емоцій, емпатії, ефективної комунікації, самоконтролю та відповідального прийняття рішень. Ефективність таких програм підтверджують як міжнародні дослідження, так і пілотні впровадження в українських закладах освіти, що доводять їх позитивний вплив на емоційний клімат у класі та зниження тривожності в учнів.

Поряд із впровадженням методик SEL, важливою є професійна готовність педагогів до емоційно чутливої взаємодії з дітьми. Розвиток емоційної стійкості в учнів нерозривно пов'язаний із здатністю вчителя до емоційного резонансу, толерантного ставлення та створення атмосфери довіри. Педагог, який сам є емоційно стабільним і володіє техніками емоційного менеджменту, не лише передає знання, а й виступає як безпосередній модератор емоційного середовища класу.

Крім того, освітній заклад як інституція має забезпечити комплексну підтримку розвитку емоційної стійкості шляхом взаємодії з батьками, психологічною службою та впровадженням індивідуально орієнтованого підходу. Найбільш успішними є освітні стратегії, які враховують емоційний досвід дитини, забезпечують поступову адаптацію до навчального навантаження та сприяють формуванню почуття безпеки та підтримки з боку дорослих.

Висновки. Емоційна стійкість виступає фундаментальним показником психічного здоров'я та адаптивності особистості в умовах сучасних соціально-психологічних викликів. На основі аналізу теоретичних підходів визначено, що емоційна стійкість є комплексною інтегративною характеристикою, що включає взаємозв'язок емоційних, когнітивних, мотиваційних та вольових компонентів психіки.

Емоційно безпечне освітнє середовище, яке здатне забезпечити підтримку та формування емоційної стійкості, мають суттєве значення для розвитку вміння дитини ефективно регулювати власний емоційний стан та протистояти негативним стресогенним впливам. Важливим є також активне залучення дитини до міжособистісної взаємодії, що сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції та соціалізації.

Інтеграція сучасних педагогічних технологій у навчальний процес створює основу для послідовного розвитку емоційної стійкості, що безпосередньо впливає на психоемоційне благополуччя та успішність дитини. Системна взаємодія педагогів, психологічних служб і батьків є необхідною для реалізації індивідуально орієнтованих підходів у цій сфері. Саме розвиток емоційної стійкості в освітньому середовищі є критерієм формування гармонійно розвиненої, соціально адаптованої особистості, здатної до ефективної самореалізації та стійкої поведінки в різних життєвих ситуаціях.

Література

1. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика: монографія. Дніпро: ДНУ, 2006. 336 с.
2. Борщенко Н. Педагогічні умови та методи формування емоційної стійкості дошкільників у процесі музичних занять *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2023. № 175(19). С. 36–42.
3. Бучек Л. Про дослідження емоційної зрілості студентів вузу. Шляхи вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах перебудови вищої і середньої школи. Ч. 1. Ніжин, 1990. С. 87–88.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.

5. Колесніченко О. С. Формування емоційного компонента психологічної готовності до дій в екстремальних ситуаціях. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2009. Вип. 6. С. 52–61.
6. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2009. 513 с.
7. Міхова А. Г. Емоції і прояви емоцій: історичний екскурс (стресові та стресоподібні стани). *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 95–98.
8. Терещенко Л., Карабасва І. Психологічні особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*. 2019. № 33.(10). С. 214–234.
9. Трофайла Н. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені ВО Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 45. С. 155–158.
10. Чебікін О. Я., Павлова І. Г. Становлення емоційної зрілості особистості: монографія. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 230 с.
11. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

References

1. Arshava, I. F. (2006). Emotsiina stiiikist liudyny ta yii diahnostyka: monohrafiia [Emotional resilience of a person and its diagnostics: A monograph]. Dnipro: DNU [in Ukrainian].
2. Borshchenko, N. (2023). Pedahohichni umovy ta metody formuvannia emotsiinoi stiiikosti doshkilnykiv u protsesi muzychnykh zaniat [Pedagogical conditions and methods of forming preschoolers' emotional resilience in the process of musical activities]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka – Bulletin of T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Collegium"*, 175(19), 36–42 [in Ukrainian].
3. Buchek, L. I. (1990). Pro doslidzhennia emotsiinoi zrilos ti studentiv vuzu [On the study of emotional maturity of university students]. *Shliakhy vdoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky vchytelia v umovakh perebudovy vyshchoi i serednoi shkoly – Ways to Improve Professional and Pedagogical Training of Teachers in the Conditions of the Reform of Higher and Secondary School*, Ch. 1, 87–88. Nizhyn [in Ukrainian].
4. Busel, V. T. (Ed.). (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language (with additions and revisions)]. Kyiv–Irpın: Perun [in Ukrainian].
5. Kolesnichenko, O. S. (2009). Formuvannia emotsiinoho komponenta psykholohichnoi hotovnosti do dii v ekstremalnykh sytuatsiiakh [Formation of the emotional component of psychological readiness for action in extreme situations]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of Extreme and Crisis Psychology*, 6, 52–61 [in Ukrainian].
6. Krainiuk, V. M. (2009). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Mikhova, A. H. (2010). Emotsii i proiavy emotsii: istorychnyi ekskurs (stresovi ta stresopodobni stany) [Emotions and manifestations of emotions: a historical excursion (stress and stress-like conditions)]. *Nauka i osvita – Science and Education*, 3, 95–98 [in Ukrainian].
8. Tereshchenko, L., & Karabaieva, I. (2019). Psykholohichni osoblyvosti emotsiinoi sfery ditei doshkilnoho viku [Psychological characteristics of the emotional sphere of preschool children]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohiia. Medychna psykholohiia – Current Issues of Psychology. Psychology of Learning. Genetic Psychology. Medical Psychology*, 33(10), 214–234 [in Ukrainian].
9. Trofailla, N. (2014). Emotsiinyi rozvytok ditei doshkilnoho viku [Emotional development of preschool children]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Mykolaiv Sukhomlynskyi State University. Series: Pedagogical Sciences*, 45, 155–158 [in Ukrainian].
10. Chebykin, O. Ya., & Pavlova, I. H. (2009). Stanovlennia emotsiinoi zrilos ti osobystosti: monohrafiia [Formation of emotional maturity of personality: A monograph]. Odessa: SVD Cherkasov [in Ukrainian].

11. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tлумachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
-

Shymko K.

graduate student of the Department of Social Pedagogy and
Social Work Nizhyn Mykola Gogol State University
shymko.hv@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0006-7287-7532

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR DEFINING
THE CONCEPT OF CHILDREN'S EMOTIONAL RESILIENCE
IN THE PEDAGOGICAL CONTEXT**

The article presents a theoretical and methodological analysis of the main approaches to defining the concept of children's emotional resilience in the pedagogical context and highlights the interdisciplinary nature of this phenomenon. Scientific concepts developed by national and international researchers are systematized, revealing different perspectives on emotional resilience: from its interpretation as an internal resource of a child's psychological development to its understanding as an integrative personal characteristic that ensures the preservation of psychological balance under stressogenic influences. The necessity of an interdisciplinary approach to interpreting this concept is emphasized in order to achieve a holistic understanding of its essence, since the integration of various scientific perspectives makes it possible to determine the key conditions for developing emotional resilience within the educational process. It is stressed that emotional resilience is one of the leading factors in successful socialization, the formation of life competencies, the preservation of mental health, and the overall harmonious development of the personality. The results of the conducted analysis provide a theoretical foundation for further empirical research and for the development of practical tools aimed at improving pedagogical strategies for fostering emotional resilience in children. The proposed provisions hold practical significance for creating emotionally safe educational environments and pedagogical practices that will contribute to the development of children's skills in self-regulation, adaptation, and positive world perception, which are essential for full-fledged functioning and personal well-being in the face of contemporary social challenges.

Key words: emotional resilience, emotional intelligence, socialization, educational environment, pedagogical support.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.3:[331.102.31:7]

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-53-60

Бобро А. А.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
bobro.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9405-8988

Гордієнко Т. В.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
hordiienko.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Долматова М. П.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри прикладної лінгвістики
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
dolmatova.mp@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**ВИКОРИСТАННЯ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ
АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ З ЕЛЕМЕНТАМИ ТЕАТРАЛІЗАЦІЇ ТА АПЛІКАЦІЇ**

У статті розкрито потенціал використання казкотерапії англійською мовою у поєднанні з елементами театралізації та аплікації у процесі навчання молодших школярів. Авторами обґрунтовано доцільність інтеграції казкових сюжетів, театральної діяльності та художньої творчості у структуру сучасного уроку англійської мови в контексті реалізації діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, передбачених Концепцією Нової української школи.

Розглянуто психолого-педагогічні засади казкотерапії як форми емоційного та мовного розвитку дитини. Театралізація проаналізована як інструмент розвитку комунікативних навичок та емоційного інтелекту, а аплікація – як засіб візуалізації лексики, стимуляції мовлення та формування міжпредметних зв'язків. У статті представлено опис експериментальної методики, яка включає послідовність проведення інтегрованого заняття з використанням казки, театральної гри та творчих завдань.

Запропоновано модель інтегрованої методики казкотерапії англійською мовою з елементами театралізації та Аплікації «Fairy-Art-Design-English», яка спрямована на розвиток комунікативної та емоційної компетентностей молодших школярів згідно з засадами Нової української школи (НУШ). Підтверджено ефективність запропонованої методики у підвищенні мовленнєвої активності учнів, формуванні позитивної мотивації до вивчення англійської мови та зниженні емоційного бар'єра у спілкуванні. Виявлено, що поєднання елементів казкотерапії з театралізацією та аплікацією сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку

їхньої креативності та емоційної чутливості. Стаття адресована вчителям англійської мови, педагогам початкової школи, методистам та науковцям, зацікавленим у впровадженні інноваційних підходів у початковій освіті.

Ключові слова: казкотерапія, англійська мова, театралізація, аплікація, емоційний розвиток, розвиток мовлення, казкові сюжети, арт-педагогіка, міжпредметна інтеграція.

Постановка проблеми. Сучасна початкова освіта потребує ефективних, інтегрованих методів навчання, які не лише сприяють засвоєнню іноземної мови, а й забезпечують емоційно-психологічну підтримку дитини. Особливої актуальності набуває застосування казкотерапії, що поєднує в собі розвиток мовленнєвих навичок та емоційного інтелекту. Проте, недостатньо досліджено, як саме казкотерапія англійською мовою у поєднанні з театралізацією та аплікацією може стати інструментом не лише мовної, а й особистісної, соціальної адаптації молодших школярів.

Проблема полягає в тому, що традиційні методи викладання англійської мови часто ігнорують індивідуальні психологічні особливості дітей, не залучають їх до творчої діяльності, що знижує мотивацію та ефективність навчального процесу. У зв'язку з цим виникає потреба у науковому обґрунтуванні й практичному впровадженні інтегративних методик, які базуються на казкотерапевтичному підході, театральній діяльності та художньо-творчій активності дітей.

Актуальність проблеми зумовлена потребою в гармонійному розвитку дитини в умовах Нової української школи, де особистісно орієнтоване, діяльнісне навчання має бути в центрі уваги педагогів. Дослідження зазначеної проблематики має вагоме значення як для теоретиків, так і для практиків освіти, адже дозволяє не лише оновити зміст навчання, а й покращити психоемоційний клімат у класі та сформувати в учнів позитивну мотивацію до вивчення англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання технологій арт-терапії на уроках англійської мови в початковій школі розглядалася у різних аспектах низкою вчених Т. В. Кравчина (використання інтерпретації іншомовного тексту, казкотерапія), І. В. Ващук (комунікативні арт-терапії, казкотерапія, психодрама), О. І. Титаренко (імаготерапія, казко терапія, анімалотерапія), І. В. Бабій (засоби народної педагогіки у арт-терапії) та інші [1; 2; 6; 8]. Так Олена Монке запропонувала інтеграцію казкотерапії та тілесно-орієнтованих вправ для зниження тривожності у дошкільників, але не торкнулася навчання мови. Казачинер О. С. адаптувала казкотерапію для дітей з ООП, зосереджуючись на соціалізації та навчанні, але без театралізації чи аплікації як форм комунікації [5]. Єременко І. В. показала, що казкотерапія допомагає дітям з ASD у розвитку мовлення та емоційної регуляції, однак акцентувала лише читання та інтеракцію, без структурування англомовного середовища [4]. Інші дослідження (Куцин, 2019; Компанець, 2018) доводять, що казкотерапія розвиває мовну активність та здоров'язберігаючу компетентність, але їх підхід був мовно-нейтральний – не сфокусований на англійську та аплікацію [6, 8].

Незважаючи на наявність певної кількості публікацій присвячених цьому питанню, у вітчизняних дослідженнях все ще існують проблемні аспекти. Існує багато обґрунтувань щодо ефективності казкотерапії, іноді з театралізацією або тілесними практиками, але явно відсутні дослідження, що охоплюють комплексну методику, що об'єднує англійськомовну казкотерапію, театралізацію та аплікацію у навчально-виховному процесі початкової школи.

Мета статті – розробити модель інтегрованої методики казкотерапії англійською мовою з елементами театралізації та аплікації як інструменту розвитку комунікативної та емоційної компетентностей молодших школярів у контексті Нової української школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній освітній парадигмі особливе значення надається впровадженню інтегрованих методів, які поєднують

навчання з елементами гри, мистецтва та психолого-педагогічного впливу. Саме таким методом є казкотерапія, яка у поєднанні з театралізацією та аплікацією може стати ефективним інструментом навчання англійської мови у молодшій школі. Зростає потреба у таких методиках, що поєднують когнітивний, емоційний і творчий розвиток дитини. Казкотерапія, як метод впливу через символічний зміст казки, набуває особливої цінності у роботі з молодшими школярами, оскільки відповідає їх віковим особливостям, мисленню, потребі у грі, фантазії, безпечному емоційному середовищі [5, с. 12]. Її поєднання з англійською мовою відкриває широкі можливості не лише для засвоєння мовного матеріалу, але й для формування емоційної компетентності, адже відбувається зниження мовного бар'єра через знайомі образи та сюжетну лінію; зростає мотивація до мовлення: діти бажають говорити, щоб взаємодіяти з персонажами; засвоєння лексики та граматики відбувається у природному контексті, без прямого заучування; розвиток комунікативних навичок відбувається у безпечному, ігровому форматі; формується емоційна грамотність через аналіз поведінки героїв, розвиток емпатії [9, с. 15].

Герасименко Н.О. виділяє такі додаткові ефекти від театралізації:

- інсценізація розвиває навички усного мовлення, інтонації, артикуляції;
- групова робота навчає співпраці, діалогу, слухання;
- використання тіла (жести, міміка) підтримує запам'ятовування фраз;
- перевтілення у героя дозволяє дитині подолати сором'язливість та внутрішні блоки [3, с. 72].

Аплікації ж дозволяють візуалізувати лексику, коли учні створюють власних персонажів, предмети, сцени казки; відбувається мовленнєва активізація, діти коментують процес, використовують назви кольорів, дій, форм; розвивається дрібна моторика, що позитивно впливає на мовлення та мислення. Це дозволяє переосмислити сюжет через творчість, так діти глибше розуміють мораль казки [11, с. 70].

Поєднання цих трьох елементів забезпечує інтегративне навчання, де мова засвоюється не як ізольований предмет, а як засіб самовираження, гри, спілкування, створення. Це сприяє формуванню цілісної, емоційно врівноваженої, творчої особистості, здатної до ефективного міжкультурного діалогу вже в початковій школі.

Казкотерапія як педагогічна технологія ґрунтується на здатності казки впливати на емоційну сферу дитини, формувати морально-етичні орієнтири та стимулювати мовленнєву активність. Дослідження сучасних вітчизняних (Герасименко Н. О., Казачинер О. С.) та зарубіжних науковців (Smith J., Monke A.) свідчать, що використання казкових сюжетів у навчальному процесі сприяє глибшому засвоєнню лексики, зниженню психологічного бар'єра у спілкуванні, розвитку творчого мислення [10, с. 50].

Театралізація забезпечує залучення дітей до рольової гри, що активізує усне мовлення, допомагає опанувати інтонаційну структуру мови, розвиває невербальні комунікативні навички. Аплікація як вид образотворчої діяльності не лише сприяє розвитку дрібної моторики та креативності, але й виступає додатковим інструментом для повторення та закріплення лексики, опрацювання мовних структур, залучення візуального каналу сприйняття [2, с. 5].

Інтеграція казкових сюжетів, театральної діяльності та художньої творчості у структуру сучасного уроку англійської мови є надзвичайно доцільною в умовах реалізації діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, визначених Концепцією Нової української школи (НУШ).

По-перше, це відповідає діяльнісному підходу, адже казка, театр та аплікація створюють умови для активної взаємодії учнів з навчальним матеріалом, учні діють, творять, моделюють ситуації, а не просто запам'ятовують; театралізація сприяє використанню лексики в реальному контексті, що підвищує мотивацію та ефективність засвоєння; аплікації та малювання дозволяють візуалізувати зміст казки, що підтримує роботу з різними типами сприйняття (аудіальне, візуальне, кінестетичне).

По-друге, реалізовується особистісно орієнтований підхід, адже такі форми роботи враховують інтереси, емоції та індивідуальні особливості дитини, казка має

виховний і терапевтичний потенціал, сприяє формуванню емоційного інтелекту, театралізація розвиває впевненість у собі, емоційну відкритість і комунікативні навички, художня творчість дозволяє самовираження і прояв особистого ставлення до теми.

По-третє, спрацьовують міжпредметні зв'язки, адже поєднання мовного, художнього та театрального компонентів формує цілісний освітній простір, англійська мова інтегрується з «Дизайном і технологіями» та театральним мистецтвом, реалізується принцип «навчання через гру», що є ключовим у початковій школі, діти бачать практичну користь знань і формують життєві компетентності, як-от: співпраця, вирішення проблем, самостійність.

І, по четверте, реалізація такої методики сприятиме психологічному комфорту, адже казкова атмосфера створює дружнє навчальне середовище, де дитина не боїться помилок, сприяє зниженню мовного бар'єру, активізує емоційну пам'ять, що покращує запам'ятовування слів та конструкцій.

Ми впевнені, що інтеграція казкових, театральних та творчих елементів відповідає ключовим принципам НУШ – формуванню компетентнісного, діяльнісного, креативного учня. Це не лише ефективний спосіб вивчення англійської мови, а й важливий інструмент розвитку особистості молодшого школяра.

Пропонуємо модель інтегрованої методики казкотерапії англійською мовою з елементами театралізації та аплікації «Fairy-Art-Design-English», яка спрямована на розвиток комунікативної та емоційної компетентностей молодших школярів згідно з засадами Нової української школи (НУШ) (Рис. 1). Метою є розвиток комунікативної та емоційної компетентностей молодших школярів через інтеграцію казкотерапії, театралізації та художньої творчості на уроках англійської мови.



Рис. 1. Інтегрована модель «Fairy-Art-Design-English»

Виділяємо такі компоненти моделі:

1. *Казкотерапевтичний компонент (Fairy-Tale Therapy)* включає використання адаптованих англomовних казок із морально-етичним навантаженням, читання, слухання, обговорення казкових ситуацій, аналіз персонажів, емоцій, рішень.

2. *Театральний компонент (Drama-Based Learning)* включає інсценізацію уривків казки, рольові ігри, міні-вистави англійською, розвиток інтонації, міміки, жестів, невербального спілкування.

3. *Аплікаційно-художній компонент (Creative Design)* включає створення ілюстрацій, колажів, масок, декорацій, візуалізацію емоцій персонажів, поєднання «Дизайну і технологій» з лексичними темами (наприклад, "emotions", "animals", "seasons").

У процесі реалізації методики казкотерапії на уроках англійської мови заняття будувалися за наступною структурою:

1. *Мотиваційний етап* – коротке введення в тему казки, актуалізація лексики за допомогою карток, малюнків, запитань;

2. *Слухання або читання адаптованої казки англійською мовою*, з подальшим її обговоренням;

3. *Театралізація* – розігрування сценки з розподілом ролей, з опорою на репліки персонажів;

4. *Аплікація* – створення аплікацій за мотивами казки (герої, предмети, локації), супроводжене мовленням англійською;

5. *Рефлексія* – обговорення у парах або групах (What did you like? Who was your favourite character? What did we make today?).

Практика показала, що така методика дозволяє активізувати всі канали сприйняття (слуховий, зоровий, кінестетичний), підвищити рівень володіння лексичним та граматичним матеріалом, забезпечити комфортне мовне середовище для дитини, формувати позитивне ставлення до вивчення англійської мови, сприяти психоемоційній рівновазі дитини та розкриттю її особистого потенціалу.

Для успішної реалізації методики ми рекомендуємо добирати казковий матеріал відповідно до вікових та мовних особливостей учнів, використовувати автентичні та адаптовані тексти, готувати візуальні опори (ілюстрації, шаблони для аплікацій), створювати атмосферу доброзичливості та співпраці на заняттях, залучати дітей до обговорення, створення власних казок.

Модель інтегрованої методики казкотерапії англійською мовою з елементами театралізації та аплікації «Fairy-Art-Design-English» пропонуємо реалізовувати за такими етапами (табл. 1):

Таблиця 1

Етапи реалізації інтегрованої моделі «Fairy-Art-Design-English»

Етап	Зміст діяльності	Методи
1. Мотиваційний	Створення емоційного налаштування, перегляд ілюстрацій, слухання казки.	Storytelling, Brainstorming
2. Комунікативний	Обговорення персонажів, опис ситуацій, висловлення думок англійською.	Think-Pair-Share, Question Circles
3. Театрально-ігровий	Інсценізація казки, розподіл ролей, репетиція.	Role Play, Puppet Show
4. Художньо-творчий	Аплікація персонажів, створення декорацій, спільні творчі проєкти.	Crafting, Collaborative Art
5. Рефлексивний	Висловлення емоцій, підсумок уроку, оцінювання себе та друзів.	Emotional Wheel, Exit Tickets

Очікувані результати вбачаємо у сформованих комунікативних та емоційних компетентностях, що включатимуть уміння використання мовних структур у природному контексті, активне говоріння та слухання в інтерактивних форматах, розпізнавання, вербалізацію та регулювання емоцій, емпатію, співпереживання, моральні оцінки поведінки персонажів.

Беззастережно, що інтегрована модель «Fairy-Art-Design-English» є ефективним інструментом сучасного вчителя, що відповідає духу НУШ і створює простір радості, безпеки й розвитку для кожного учня, сприяє компетентісному підходу (мовна, емоційно-етична, мистецька компетентності) та включає ігрові та діяльнісні методи, особистісно орієнтоване середовище та інтеграцію міжпредметних зв'язків

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, казкотерапія англійською мовою є ефективним інструментом розвитку як комунікативних навичок (говоріння, слухання, розуміння), так і емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку. Через метафори, образи та моральний зміст казок діти краще усвідомлюють емоції, мотиви поведінки, етику спілкування.

Інтеграція театралізації в освітній процес дозволяє створити сприятливе середовище для реалізації принципу "learning by doing" – навчання через дію. Інсценізація сприяє зняттю мовного бар'єру, розвитку невербальної комунікації та підвищенню мовної активності учнів.

Художня творчість (аплікація, малювання) є не лише візуальною підтримкою навчання, а й дієвим засобом залучення учнів до мовної діяльності через образотворчі асоціації. Вона сприяє креативному самовираженню та зміцнює емоційний зв'язок з темою.

Реалізація цієї методики відповідає вимогам Концепції Нової української школи, зокрема її діяльнісному, особистісно орієнтованому та інтегративному підходам. Це формує стійку мотивацію до вивчення англійської мови, залучає учнів до активної співпраці та сприяє формуванню життєвих компетентностей.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу методики на дітей з особливими освітніми потребами, зокрема щодо розвитку емоційної чутливості та мовлення.

Література

1. Бабій І. В. Теорія і практика арт-терапії. Навчально-методичний комплекс. Умань: Алмі, 2014. 75 с.
2. Ващук Г. І. Використання арт-технологій на уроках англійської мови. Кам'янець-Подільський НВК №16. 2016. С. 5.
3. Герасименко Н. О. Казкотерапія та театралізація на уроках англійської мови : монографія. Київ : Освітнянський простір, 2022. 184 с.
4. Єременко І. В. Англійська казкотерапія для дітей з ASD : педагогічне дослідження. *Народна педагогіка*. 2023. № 4. С. 33–48.
5. Казачинер О. С. Казкотерапія для дітей з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Харків : ПРАНА, 2020. 52 с.
6. Компанець О. П. Арт-підхід у початковій школі : практика та досвід. Київ : Освіта, 2018. 192 с.
7. Кравчина Т. В. Арт-технології на заняттях з англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2016. Вип. 1 (38). С. 161–164.
8. Куцин М. Г. Казкотерапевтичні методи в навчанні молодших школярів : монографія. Львів : Новий світ, 2019. 208 с.
9. Johnson L. Integrating storytelling and crafts in language learning. *Journal of Educational Methods*. 2022. Vol. 8, No 1. P. 12–28.
10. Monke A. Fairy-tale therapy with movement integration for young learners : research article. *International Journal of Early Childhood Education*. 2023. Vol. 15, No 2. P. 45–60.
11. Pavlo Y. Art and language integration in primary education : case study. *Education Today*. 2020. № 3. P. 67–79.
12. Smith J. Drama activities in ESL classrooms : a practical guide. New-York : Routledge, 2021. 56 p.

References

1. Babii, I. V. (2014). *Teoriia i praktyka art-terapii. Navchalno-metodychnyi kompleks* [Theory and practice of art therapy. Educational and methodological complex]. Uman: Almi [in Ukrainian].
2. Vashchuk, H. I. (2016). *Vykorystannia art-tekhnologii na urokakh anhliiskoi movy* [Use of art technologies in English lessons]. Kamianets-Podilskyi NVK No. 16, 5 [in Ukrainian].
3. Herasymenko, N. O. (2022). *Kazkoterapiia ta teatralizatsiia na urokakh anhliiskoi movy* [Fairy-tale therapy and dramatization in English lessons]. Kyiv: Osvitianskyi prostir [in Ukrainian].
4. Yeremenko, I. V. (2023). Anhlovna kazkoterapiia dlia ditei z ASD: Pedagogichne doslidzhennia [English-language fairy-tale therapy for children with ASD: A pedagogical study]. *Narodna pedahohika – Folk Pedagogy*, (4), 33–48 [in Ukrainian].
5. Kazachyner, O. S. (2020). *Kazkoterapiia dlia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy* [Fairy-tale therapy for children with special educational needs]. Kharkiv: PRANA [in Ukrainian].
6. Kompanets, O. P. (2018). *Art-pidkhid u pochatkovii shkoli: Praktyka ta dosvid* [Art approach in primary school: Practice and experience]. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
7. Kravchyna, T. V. (2016). Art-tekhnologii na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Art technologies in English language lessons]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu: Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University: Pedagogy. Social Work Series*, 1(38), 161–164 [in Ukrainian].
8. Kutsyn, M. H. (2019). *Kazkoterapevtychni metody v navchanni molodshykh shkoliariv* [Fairy-tale therapy methods in teaching primary school children]. Lviv: Novyi svit [in Ukrainian].
9. Johnson, L. (2022). Integrating storytelling and crafts in language learning. *Journal of Educational Methods*, 8, 1, 12–28 [in English].
10. Monke, A. (2023). Fairytale therapy with movement integration for young learners: research article. *International Journal of Early Childhood Education*, 15, 2., 45–60 [in English].
11. Pavlo, Y. (2020). Art and language integration in primary education : case study. *Education Today*, 3, 67–79 [in English].
12. Smith, J. *Drama activities in ESL classrooms: a practical guide*. New York : Routledge [in English].

Bobro A.

Associate Professor, Department of Pedagogy,
Primary Education, Psychology, and Management
Nizhyn State University named after Mykola Hohol
bobro.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-9405-8988

Hordiienko T.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department
of Pedagogy, Primary Education and Educational Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
hordiienko.tv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4662-1895

Dolmatova M.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
of the Applied Linguistics Department
Nizhyn Mykola Gogol State University
dolmatova.mp@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**USE OF FAIRYTALE THERAPY IN ENGLISH WITH ELEMENTS
OF THEATERIZATION AND APPLICATION IN WORKING
WITH YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

The article reveals the potential of using fairy tale therapy in English in combination with elements of dramatization and application in the process of teaching younger schoolchildren. The authors substantiate the feasibility of integrating fairy tale plots, theatrical activity and artistic creativity into the structure of a modern English lesson in the context of implementing activity-based and personally oriented approaches provided for by the Concept of the New Ukrainian School.

The psychological and pedagogical principles of fairy tale therapy as a form of emotional and language development of a child are considered. Theatricalization is analyzed as a tool for developing communication skills and emotional intelligence, and application is considered as a means of visualizing vocabulary, stimulating speech and forming interdisciplinary connections. The article presents a description of the experimental methodology, which includes the sequence of conducting an integrated lesson using a fairy tale, theatrical play and creative tasks.

A model of an integrated methodology of fairy tale therapy in English with elements of dramatization and the Application "Fairy-Art-Design-English" is proposed, which is aimed at developing communicative and emotional competencies of younger schoolchildren in accordance with the principles of the New Ukrainian School (NUS). The effectiveness of the proposed methodology in increasing students' speech activity, forming positive motivation for learning English, and reducing the emotional barrier in communication is confirmed. It was found that the combination of elements of fairy tale therapy with dramatization and application contributes to the activation of students' cognitive activity, the development of their creativity and emotional sensitivity. The article is addressed to English teachers, primary school teachers, methodologists and scientists interested in implementing innovative approaches in primary education.

Key words: fairy tale therapy, English language, theater, application, emotional development, speech development, fairy tale plots, art pedagogy, interdisciplinary integration.

УДК 373.2:316.61:159.922.7

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-61-66

Бобро Л. В.

кандидат педагогічних наук, доцент

доцент кафедри дошкільної освіти

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

bobro.lv@ndu.edu.ua

orcid.org/0000-0002-0231-0905

**ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ УЯВЛЕНЬ
ПРО СОЦІАЛЬНЕ ТА ПРИРОДНЕ ДОВКІЛЛЯ
ЯК ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ОТОЧУЮЧОЇ ДІЙСНОСТІ**

Наукова стаття присвячена актуальній проблемі формування у дітей старшого дошкільного віку уявлень про соціальне та природне довкілля як основних компонентів оточуючої дійсності. Обґрунтовано безумовну актуальність досліджуваної проблеми. З'ясовано, що досліджувана проблематика вивчалась вітчизняними та зарубіжними вченими. З'ясовано, що дошкільний період визначається як фундаментальний етап онтогенезу, в межах якого відбувається активне становлення особистості дитини як суб'єкта діяльності, міжособистісної взаємодії та пізнавального розвитку.

У процесі теоретичного обґрунтування досліджуваної проблематики здійснено аналіз наукових джерел, що відображають психолого-педагогічний контекст. На основі цього з'ясовано, що у період раннього дитинства відбувається інтенсивне засвоєння сенсорного, когнітивного та соціального досвіду, що створює передумови для розвитку здатності дитини орієнтуватися в навколишньому середовищі та сприяє розширенню її чуттєво-пізнавального простору.

Визначено, що формування уявлень дітей дошкільного віку про соціальне та природне довкілля здійснюється як у межах цілеспрямованої педагогічної діяльності, так і в умовах спонтанного досвіду. Організоване ознайомлення з навколишнім світом забезпечується дорослими – педагогами закладів дошкільної освіти та батьками – через спеціально сплановану діяльність, що передбачає інтеграцію дітей у соціальні групи, ознайомлення з природними об'єктами та явищами, а також формування первинних соціальних і екологічних уявлень.

Разом з цим, процес пізнання соціального і природного середовища відбувається стихійно, коли дитина самостійно набуває досвіду взаємодії з однолітками та дорослими, інтерпретує події та явища, формуючи власні висновки. Особливо вираженою є стихійність у процесі засвоєння уявлень про природу, що реалізується через безпосереднє спостереження, емоційно-чуттєве сприймання та індивідуальну взаємодію з об'єктами природного середовища.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, соціум, природа, соціальне довкілля, природне довкілля, уявлення, оточуючий світ.

Постановка проблеми. У період дошкільного дитинства відбувається активне становлення уявлень про навколишній світ, що зумовлюється як опосередкованим досвідом, отриманим через взаємодію з дорослими, так і самостійним пізнанням дитиною предметного середовища. У процесі сенсорного та когнітивного освоєння багатовимірної реальності дитина формує індивідуальну модель світу, яка включає систему зв'язків між об'єктами, явищами та їх властивостями.

Індивід постійно залучається до різноманітних форм суспільної практики, що сприяє розширенню його уявлень про власну ідентичність та забезпечує умови для

подальшої самореалізації і самоствердження в контексті соціальних взаємовідносин. У процесі комунікації та взаємодії з соціальним середовищем особистість набуває знань про себе як про суб'єкта діяльності, що, своєю чергою, впливає на характер її подальших соціальних зв'язків. Таким чином, соціальний досвід виступає ключовим чинником формування соціального компонента самосвідомості особистості.

На сучасному етапі суспільного розвитку одним із пріоритетних завдань є створення освітнього середовища, що сприяє гармонійному розвитку індивідуальних здібностей та стимулює творчу активність особистості. Важливим компонентом цього процесу є формування уявлень про закономірності природних взаємозв'язків та засвоєння норм взаємодії з навколишнім середовищем. В умовах актуалізації екологічних викликів екологічна освіта набуває особливого значення, оскільки її мета полягає у трансформації споживацьких установок щодо природи на ціннісно-орієнтовані моделі поведінки, що базуються на усвідомленні природних законів і принципів сталого розвитку.

З огляду на це, вже на етапі дошкільної освіти реалізуються завдання, спрямовані на формування у дітей елементарних уявлень про соціум, біорізноманіття, екологічні зв'язки та взаємозалежність природних явищ, що закладає основу для екологічної свідомості та відповідального ставлення до довкілля.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз впливу соціального середовища на становлення особистості дітей дошкільного віку є предметом досліджень багатьох науковців, серед яких – Г. Андрєєва, А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Кузнєцова, С. Курінна, М. Лукашевич, Ю. Мануйлов, І. Панченко, А. Петровський, Т. Поніманська, Л. Тарабасова, Н. Черепаня та інші.

Окрему групу становлять наукові роботи, присвячені питанням екологічної освіти в дошкільному віці. Серед дослідників, які активно розробляють дану проблематику, слід назвати Г. Беленьку, С. Глазачову, С. Дерябо, О. Захлібного, І. Зверєву, Н. Кондратьєву, Н. Лисенко, В. Маршицьку, С. Миколаєву, Т. Науменко, С. Ніколаєву, З. Плохій, Н. Рижову, М. Роганову, П. Саморукову, В. Фокіну, І. Хайдурову, В. Ясвіна та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Більш детального дослідження потребують аспекти, які стосуються процесу формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку про соціальне та природне довкілля як основних складових оточуючого світу.

Мета статті: на теоретичному рівні визначити особливості процесу формування уявлень у дітей старшого дошкільного віку про соціальне та природне довкілля як основних складових оточуючого світу.

Виклад основного матеріалу. У контексті сучасного суспільного розвитку в Україні дошкільна освіта орієнтована на формування інтегрованої, гармонійно розвинутої та життєво компетентної особистості. Такий підхід передбачає стимулювання у дітей раннього віку активного пізнавального інтересу до навколишнього світу, здатності орієнтуватися в різноманітті об'єктів і явищ, а також уміння свідомо регулювати власну пізнавальну діяльність. У цьому контексті особливої значущості набуває завдання розвитку у дошкільників здатності до адекватного сприйняття соціального та природного середовища, його осмислення та встановлення причинно-наслідкових зв'язків між елементами реальності.

Дошкільний вік розглядається як базовий етап становлення особистості, що формується як суб'єкт діяльності, комунікації та пізнання, що підтверджується у працях Р. Буре, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Піроженко, Т. Поніманської та інших дослідників.

У межах сучасної дошкільної освіти передбачено формування у дітей цілісного уявлення про навколишній світ, що реалізується через інтеграцію змісту освітніх напрямів, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти. Такий підхід сприяє засвоєнню узагальнених емпіричних уявлень і систематизованих знань про природне,

предметне та соціальне середовище, а також про місце людини в ньому. В результаті забезпечується розвиток здатності дитини до ефективної орієнтації в навколишньому світі, його осмислення та побудови продуктивної взаємодії з довкіллям [1].

Згідно із науковим підходом Н. Голоти, у ранньому віці дитина активно накопичує сенсорний, когнітивний та соціальний досвід, що сприяє формуванню здатності орієнтуватися в навколишньому середовищі та розширенню її чуттєво-пізнавальної сфери. Пізнавальна активність, пошукова поведінка та орієнтувально-дослідницька діяльність забезпечують умови для конструювання індивідуальної картини світу, яка формується в процесі взаємодії з предметно-соціальним оточенням. Ця картина репрезентує систему знань, уявлень і смислів, що визначають соціально-психологічний простір дитини [3].

Н. Голота зазначає, що упродовж життя кожна людина володіє певною ментальною моделлю світу – інтегрованою системою уявлень про себе, навколишню реальність, власну роль у ній, а також про часово-просторову організацію подій, їх причинно-наслідкові зв'язки, значення та цілі. Така картина світу постає як багатовимірне, цілісне строювання, що охоплює уявлення про зовнішній світ, інших людей, власну особистість і діяльність [3].

У наукових працях О. Кононко поняття «образ світу» інтерпретується як суб'єктивна модель реальності, що репрезентує індивідуальні особливості дитини, її внутрішній світ та характер взаємодії з навколишнім середовищем. Згідно з концептуальними положеннями дослідниці, узагальнений образ світу дошкільника постає як багатовимірне строювання просторових відносин, що охоплює: фізичний вимір – ставлення до природного і рукотворного середовища; соціальний вимір – взаємодію з іншими людьми; моральний вимір – орієнтацію на етичні норми та цінності; особистісний вимір – ставлення до себе як суб'єкта [8].

У межах філософських і психолого-педагогічних досліджень акцентується фундаментальне значення освоєння просторово-часових категорій у процесі формування дитиною цілісної картини світу та усвідомлення власної позиції в ньому. Простір і час розглядаються як універсальні когнітивні координати, що відіграють базову роль у пізнанні дитиною предметного та соціального оточення. Просторово-часові уявлення становлять невід'ємний компонент людського буття, оскільки існування поза цими категоріями є онтологічно неможливим.

Згідно із науковою думкою Л. Маляр, Г. Шикітки, у дошкільному віці процес конструювання образу світу здійснюється на основі сенсорних вражень, отриманих у взаємодії з дорослими, а також через самостійне освоєння навколишнього середовища. У перші роки життя дитина не лише накопичує емпіричний досвід, але й активно розширює чуттєво-пізнавальну сферу, формуючи здатність орієнтуватися в багатовимірному світі [7].

Як зазначає В. Душина, процес соціалізації дитини, що передбачає засвоєння соціально значущих норм і правил, необхідних для її ефективного функціонування в суспільстві, реалізується через різні механізми. Зокрема, він може відбуватися спонтанно – під впливом неконтрольованих зовнішніх чинників, поза межами цілеспрямованої педагогічної діяльності; у межах відносно керованого процесу, що здійснюється за участі батьків і педагогів; а також шляхом самовиховання, яке проявляється у внутрішній мотивації дитини до саморозвитку, подолання особистісних труднощів, набуття нових умінь і вдосконалення поведінкових моделей [4].

За Н. Лисенко, пізнання навколишнього світу в дошкільному віці є складним і багатовимірним процесом, у межах якого дитина поступово формує уявлення про взаємозв'язки між об'єктами, явищами та соціальним середовищем, а також усвідомлює ціннісне розмаїття природного світу. Згідно з результатами наукових досліджень, знання, що набуваються в цьому процесі, поступово строюються, набуваючи системного характеру. Це, своєю чергою, сприяє розвитку операційної складової інтелекту: удосконалюються когнітивні навички, зростає рівень спостережливості,

активізується пізнавальний інтерес, формується здатність до прогнозування наслідків власних дій та усвідомлення значущості дотримання норм поведінки у взаємодії з природним середовищем [6].

Засвоєні знання та вміння діти здатні творчо застосовувати у щоденному контакті з природою, що зумовлює актуальність використання таких форм пізнавальної діяльності, як цілеспрямоване спостереження, екологічне моделювання та пошуково-дослідницька активність.

Одним із найбільш ефективних методів формування уявлень про природне довкілля у дітей дошкільного віку, на думку К. Трембак, О. Шевцової, є моделювання, що зумовлено специфікою дитячого мислення, яке характеризується предметною образністю та наочною конкретністю. Застосування моделювання має значний розвивальний потенціал, оскільки створює умови для активізації інтелектуальної діяльності дітей, зокрема в процесі пізнання навколишнього світу. Для формування дитини як суб'єкта діяльності важливо забезпечити їй можливість самостійного пошуку інформації відповідно до поставленої мети, засвоєння та практичного застосування набутого досвіду. Використання моделей у навчально-пізнавальній діяльності, а також залучення дітей до процесу моделювання сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, розвитку когнітивних навичок і формуванню екологічної компетентності [9].

У межах дослідження Н. Василюк акцентується провідна роль дорослого у процесі формування у дітей дошкільного віку цілісного образу світу, що безпосередньо впливає на розвиток їхньої пізнавальної активності. Зокрема, йдеться про створення педагогом умов, які стимулюють дитину до пізнання навколишніх явищ, а також про підтримку в осмисленні та структуризації індивідуального досвіду, набутого в процесі самостійної діяльності. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від здатності дорослого мати сформовану систему уявлень про світ, розуміти, які його аспекти є значущими для дитини, та на основі цього здійснювати спільне розширення і впорядкування її пізнавального досвіду [2].

У наукових працях І. Денисової, М. Замелюк, К. Крутій персональний простір дитини старшого дошкільного віку розглядається як багатовимірне явище, що охоплює фізичний (тілесність, предметно-природне середовище, соціальне оточення, види діяльності) та психологічний (емоційні стани, характер міжособистісних взаємин) компоненти. У межах цього простору дитина демонструє вибіркове ставлення до елементів навколишнього світу: одні з них інтегруються в її життєвий досвід, інші – залишаються відчуженими. На етапі старшого дошкільного віку дитина вже володіє базовими навичками тілесної саморегуляції, однак процес становлення глибинної тілесної та психологічної взаємодії з довкіллям, що забезпечує відчуття належності до світу, ще триває [5].

Таким чином, процес формування у дітей дошкільного віку уявлень про соціальне та природне довкілля відбувається як організовано так і стихійно. Дорослі (педагоги закладу дошкільної освіти та батьки) організовують спеціальну діяльність, де діти знайомляться із природними об'єктами та явищами, входять у певні соціальні групи і соціум в цілому. Також даний процес відбувається стихійно, коли дитина дошкільного віку самостійно набуває соціального досвіду, взаємодіючи із однолітками, дорослими, робить певні висновки. Стихійність цього процесу відбувається у формуванні уявлень дітей про природне довкілля, коли дитина безпосередньо пізнає та взаємодіє із об'єктами природи, робить певні висновки.

Перспективами подальших розвідок є дослідження педагогічних умов формування уявлень дошкільників про соціальне та природне довкілля як основних компонентів оточуючого світу.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція: затв. наказом МОН України № 33 від 12.01.2021 р.
2. Василюк Н. О. Формування пізнавальної активності старших дошкільників у процесі пошуково-дослідницької діяльності. *Підвищення якості освіти: стан, проблеми, перспективи*, 2017. С. 112–115.
3. Голота Н. М. Довкілля як засіб пізнання дитиною дошкільного віку простору та часу. *Науковий часопис НПУ ім. МП Драгоманова: Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2018. С. 45–51.
4. Душина В. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку у просторі дитячої субкультури : навч.-метод. посіб. Харків, 2012. 69 с.
5. Крутий К. Л., Деснова І. С., Замелюк М. І. Створення ігрового середовища для дітей дошкільного віку. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 1. С. 93–101.
6. Лисенко Н. В. Еко-око: дошкільник пізнає світ природи: навч.-метод. посіб. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 352 с.
7. Маляр Л. В., Шикітка Г. М. Дидактичний підхід до розвитку дошкільника в сенсорно-пізнавальному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57, т. 2. С. 221–25.
8. Соціально-моральний розвиток і виховання дітей дошкільного віку: колективна монографія / Укл.: О. Л. Кононко, Н. П. Пихтіна, С. І. Матвієнко, А. М. Аніщук, Л. В. Бобро, О. В. Лісовець; за заг. ред. О. Л. Кононко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 287 с.
9. Трембак К. С., Шевцова О. А. Екологічне виховання в ДНЗ. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 223 с.

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021). [Basic component of preschool education]. (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) nova redaktsiia: zatv. nakazom MON Ukrainy № 33 vid 12.01.2021 [in Ukrainian].
2. Vasylyna, N. O. (2017). Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti starshykh doshkilnykiv u protsesi poshukovo–doslidnytskoi diialnosti [Development of cognitive activity in senior preschoolers through exploratory and research-based learning]. *Pidvyshchennia yakosti osvity: stan, problemy, perspektyvy – Improving the Quality of Education: Current State, Challenges, and Prospects*, 112–115 [in Ukrainian].
3. Holota, N. M. (2018). Dovkillia yak zasib piznannia dytynoiu doshkilnoho viku prostoru ta chasu [The environment as a means of preschool children's spatial and temporal cognition]. *Naukovyi chasopys NPU im. MP Drahomanova: Seria 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia - Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University: Series 17. Theory and Practice of Teaching and Education*, 45–51 [in Ukrainian].
4. Dushyna, V. (2012). Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku u prostori dytiachoi subkultury [Older preschoolers' socialization through children's subculture]. Kharkiv [in Ukrainian].
5. Krutii, K. L. & Desnova, I. S., Zameliuk, M. I. (2025). Stvorennia ihrovoho seredovyscha dlia ditei doshkilnoho viku [Creating a play environment for preschool children]. *Akademichni studii. Seria «Pedahohika» – Academic Studies. Series: Pedagogy*, 1, 93–101 [in Ukrainian].
6. Lysenko, N. V. (2015). Eko-oko: doshkilnyk piznaie svit pryrody [Eco-Eye: A Preschooler Explores the World of Nature]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo» [in Ukrainian].
7. Maliar, L. V. & Shykitka H. M. (2023). Dydaktychnyi pidkhid do rozvytku doshkilnyka v sensorno-piznavalnomu prostori [Didactic Approach to Preschool Child Development in the Sensory-Cognitive Environment]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative Pedagogy*, 57, 2, 221–225 [in Ukrainian].
8. UKL.: Kononko, O. L. & Pykhtina, N. P., Matviienko, S. I., Anishchuk, A. M., Bobro, L. V., Lisovets, O. V. (2020). Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia ditei doshkilnoho viku: kolektyna monohrafiia [A didactic approach to the development of preschool children within the sensory-cognitive domain]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
9. Trembak, K. S. & Shevtsova O. A. (2016). Ekolohichne vykhovannia v DNZ [Environmental education in preschool institutions]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].

Bobro L.

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD),
Associate Professor, Department of Preschool Education
Nizhyn Gogol State University
bobro.lv@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0231-0905

**FORMATION OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S UNDERSTANDING
OF THE SOCIAL AND NATURAL ENVIRONMENT AS KEY COMPONENTS
OF THE SURROUNDING REALITY**

This scientific article addresses the pressing issue of developing senior preschool children's understanding of the social and natural environment as fundamental components of the surrounding reality. The relevance of the research topic is substantiated as indisputable. It has been established that this issue has been explored by both domestic and international scholars. The preschool period is defined as a foundational stage of ontogenesis, during which the child's personality actively develops as a subject of activity, interpersonal interaction, and cognitive growth.

As part of the theoretical substantiation of the research issue, an analysis of scholarly sources reflecting the psychological and pedagogical context was conducted. Based on this analysis, it was found that during early childhood, children undergo intensive acquisition of sensory, cognitive, and social experience, which lays the foundation for the development of their ability to navigate the surrounding environment and contributes to the expansion of their sensory-cognitive domain.

It has been established that the adult plays a pivotal role in the process of introducing preschool children to the surrounding reality. Furthermore, it has been determined that the formation of preschoolers' understanding of the social and natural environment occurs both within the framework of purposeful pedagogical activity and through spontaneous experiential learning. Structured familiarization with the world around them is facilitated by adults – namely, educators in preschool institutions and parents – through specially designed activities that involve children's integration into social groups, exploration of natural objects and phenomena, and the development of initial social and ecological concepts.

At the same time, the process of exploring the social and natural environment unfolds spontaneously, as children independently gain experience through interactions with peers and adults, interpret events and phenomena, and draw personal conclusions. This spontaneity is particularly evident in the formation of children's understanding of nature, which is realized through direct observation, emotional-sensory perception, and individual engagement with elements of the natural world.

Key words: preschool children, society, nature, social environment, natural environment, perceptions, surrounding world.

УДК 37.013.42–053.6:316.42–049.5

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-67-75

Конончук А. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kononchuk.ai@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6198-9041

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ФОРМУВАННЯ
БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ**

Стаття висвітлює актуальність проблеми формування безпечної поведінки особистості. Мета статті – на основі аналізу сутності теоретичних основ соціально-педагогічної підтримки, охарактеризувати її особливості у формуванні безпечної поведінки підлітків.

Автор статті обґрунтовує сутність соціально-педагогічної підтримки у формуванні безпечної поведінки підлітків як напряму соціально-педагогічної роботи соціального педагога закладу освіти. Дослідження розкриває сутність соціально-педагогічної підтримки у сфері соціально-педагогічної діяльності. Визначає принципи й тактики її результативності. Соціально-педагогічна підтримка спрямована на надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей. У сучасній школі соціально-педагогічна підтримка формування безпечної поведінки підлітків виступає умовою попередження та вчасного реагування на прояви ризикованої поведінки учнів. Важливе значення у соціально-педагогічній підтримці відіграє така складова як «педагогічна підтримка», що акцентує увагу на роботі з дітьми та молоддю на педагогічних засадах. У статті представлені науково-теоретичні основи соціально-педагогічної підтримки формування безпечної поведінки підлітків. Визначено мету, зміст і тактики педагогічної підтримки: захист, буфер, допомога, сприяння, взаємодія. Автор виокремлює та характеризує основні принципи, на яких ґрунтується соціально-педагогічна підтримка підлітків у формуванні безпечної поведінки.

Наголошено, що соціально-педагогічну роботу з підлітками щодо формування безпечної поведінки необхідно здійснювати на засадах активної взаємодії її суб'єктів з використанням інтерактивних методів. У практиці соціально-педагогічної діяльності такими методами себе зарекомендували: інтерактивна гра, рольова гра, метод кейсів (аналіз ситуацій), дискусія, обговорення, «рівний-рівному», тренінг та ін. Використання зазначених методів буде ефективним через використання відповідних форм роботи. До таких відносять: просвітницький тренінг, ігрове, танцювальний захід, культурно – розважального та спортивно-оздоровчого характеру, форум-театр, флешмоб та ін. Сукупність зазначених форм, прийомів, методів організації діяльності в підлітковому середовищі визначено як комплекс засобів соціально-педагогічної підтримки з формування безпечної поведінки життя підлітків.

У висновках зазначено, що проведене дослідження не є вичерпним, а спонукає до наступних наукових пошуків у напрямі технологій соціально-педагогічної роботи з підлітками у даному напрямі, вивчення соціально-педагогічних умов формування безпечної поведінки підлітків в умовах воєнного стану тощо.

***Ключові слова:** соціально-педагогічна підтримка, принципи соціально-педагогічної підтримки, тактики соціально-педагогічної підтримки, безпечна поведінка, ризикована поведінка, підлітки.*

Постановка проблеми. Виклики сьогодення постійно актуалізують пошуки науковців і практиків інноваційної моделі соціального педагога, яка б якнайповніше відповідала вимогам сучасної школи і на яку потрібно орієнтуватися під час професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Дієвістю такої моделі ми вважаємо дотримання балансу між теоретичною і практичною складовою, що допоможе майбутнім фахівцям у професійній діяльності успішно вирішувати професійні завдання. У цьому контексті звертає на себе увагу збільшення спектру соціально-педагогічних проблем і відповідно – категорій дітей, які потребують допомоги і підтримки соціального педагога у закладі освіти. Тому перед соціальним педагогом постійно постають нові завдання, потреба у розгортанні нових напрямів роботи, зокрема, соціально-педагогічна підтримка формування безпечної поведінки підлітків як попередження та вчасне реагування на прояви ризикованої поведінки.

Слід зазначити, що у сучасному світі через вплив несприятливих умов соціалізації (насилля, жорстоке поводження з дітьми, беззмислове дозвілля, медіанасильство та ін.) все більшого прояву набуває ризикована поведінка, особливо серед підлітків. Ця поведінка має руйнівний характер і може бути спрямована як щодо себе, так і щодо інших, тому виступає як джерелом підвищеної небезпеки як для самого підлітка, який на шляху дорослішання потребує ризику, так і для всіх, хто його оточує, а передовсім батьків (або осіб, які їх замінюють) та педагогів, суспільства в цілому. Численні дослідження науковців, всеукраїнські репрезентативні опитування «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» (2018, 2019 рр.) демонструють, що поширеними серед підлітків є зловживання електронними іграми, Інтернетом та соціальними мережами, ризиковані захоплення, агресивна поведінка, булінг та приниження однолітків тощо [7]. Потреба самовираження і самоствердження у своїх здібностях, умілостях та інакшості сприяє потраплянню підлітків у складні життєві ситуації, інколи спричиняє важкі наслідки для їхнього здоров'я та благополуччя, а також їхніх близьких (фізичні і психічні травми та захворювання, конфлікти із законом, конфлікти у взаємодії з оточенням та ін.). У силу вікових особливостей підлітки можуть цілком самостійно усвідомлювати свої дії, проте ще не вміють передбачувати наслідки власних дій для оточуючих і себе. А ці дії можуть призвести до трагічних чи навіть фатальних наслідків. Тому підлітки потребують більшої уваги та соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки, адже дуже важливо сформувати таку поведінку, зокрема як у межах роботи з дітьми, так і з їхніми батьками та з педагогами, що за своїм професійним призначенням знаходиться у сфері компетенції соціальних педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз соціально-педагогічної, психологічної, соціально-правової, соціологічної, науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень свідчить про те, що соціально-педагогічна підтримка суттєво опирається на поняття соціально-правового, соціально-педагогічного та соціального захисту осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, та спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей. Так, у сфері дитинства сутності та особливостям даних понять присвячені роботи І. Зверевої, А. Капської, О. Караман, М. Ковальчук, І. Ковчиної, І. Пєши та ін. Питаннями пошуку причин виникнення соціального явища дитячої бездоглядності та розробки соціальних (соціально-педагогічних) механізмів його локалізації приділяли увагу Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Л. Волинець, А. Зінченко, А. Капська, І. Пінчук, С. Толстоухова та ін. Тему особливостей професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей та технологій соціально-педагогічної роботи з ними розглядали С. Архипова, Г. Бевз, Р. Вайнола, Л. Завадська, Н. Заверико, І. Зверева, А. Капська, Л. Коваль, А. Поляничко, С. Хлебик та ін. Соціально-психологічні аспекти впливу вуличного середовища на розвиток особистості дитини були предметом досліджень Л. Виготського, Н. Йорданського, М. Крупеніної, А. Макаренка, С. Шацького, В. Шульгіна, а в сучасних умовах – О. Безпалько, Л. Бурковської,

Р. Вайноли, Т. Журавель, І. Зверєвої, Ж. Петрочко та ін. Питання вдосконалення нормативно-правової бази щодо захисту неповнолітніх та профілактики негативних явищ у дитячому середовищі розробляються Н. Комаровою, О. Лісовцем, В. Оржеховською, В. Татушинським, І. Трубавіною та ін. Різні аспекти соціального явища дитячої бездоглядності розглядалися у дисертаційних дослідженнях Т. Бессонової, А. Кацера, В. Кондратішко, Н. Павлік та ін.

У працях таких відомих соціально-педагогічних дослідників та науковців як Т. Алексєєнко, І. Макаренко, В. Тесленко соціально-педагогічна підтримка виступає особливим предметом наукового пошуку, який на даний момент вивчено недостатньо. Так, за останні роки підготовлено низку монографій та дисертацій, автори яких досліджували різні аспекти підтримки як соціально-педагогічної категорії, а саме: теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України (Л. Романовська); соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами (І. Макаренко); педагогічна підтримка обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ століття (А. Балацінова); теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні (В. Тесленко); теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів у вищих навчальних закладах (Ю. Богінська); соціально-педагогічна підтримка сім'ї в складній життєвій ситуації (І. Євграфова); теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти (О. Рассказова); педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку (С. Балер); підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу (Г. Першко); соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами (Т. Соловйова) тощо.

Узагальнені результати досліджень вище зазначених науковців стали основою для визначення соціально-педагогічної підтримки як напряду соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на виявлення, визначення та вирішення проблем дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток та освіту [3; 4; 5]. Разом з тим, суттєве значення у ній відіграє така складова як «педагогічна підтримка», що змістовно акцентує увагу на роботі з дітьми та молоддю на педагогічних засадах. Якщо допомога - це певна система заходів, реалізація яких має на меті принести кому-небудь полегшення в чомусь, то підтримка - це власне реалізація цієї системи заходів, цієї допомоги, тобто діяльність по наданню допомоги [6]. У випадку соціально-педагогічної підтримки, надавана дітям допомога полягає в тому, що діяльність соціального педагога спрямовується на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків та здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку, та на формування в особистостей знань, умінь, навичок щодо подолання своїх труднощів, вирішення власних проблем. Результатом соціально-педагогічної підтримки має стати зміцнення бажання дитини давати раду своїм труднощам, відповідально ставитися до наслідків власних дій та вчинків; наявність умінь та навичок вирішення конкретних проблем, самоконтролю та самодопомоги тощо, що змістовно відповідає сутності безпечної поведінки.

Проблема безпечної поведінки підлітків є областю достатньо нових наукових досліджень вітчизняних науковців початку ХХІ століття. Особливе місце у дослідженні та вирішенні даної проблеми, на нашу думку, належить соціальній педагогіці (Т. Алексєєнко, Р. Вайнола Н. Гузій, Н. Заверико, А. Капська, В. Лютий та ін.), яка активно почала розвиватися у нашій країні. На сьогодні заклади загальної середньої освіти є не лише однією із сфер набуття досвіду безпечної поведінки, а й відіграють важливу роль у її формуванні [1].

Зазначене свідчить про актуальність і значущість соціально-педагогічної підтримки дітей щодо формування їх безпечної поведінки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом з тим варто зазначити, що зазначена проблема не отримала належної уваги у своєму вирішенні з боку педагогічних працівників закладів освіти. Запити практики щодо соціально-педагогічної підтримки особистості на різних вікових етапах у процесі соціалізації в умовах закладів загальної середньої освіти потребують наукового підґрунтя, переосмислення та концептуалізації на основі спеціальних наукових досліджень, де ми виокремлюємо аспект соціально-педагогічної підтримки підлітків у формуванні безпечної поведінки. Такий напрям роботи дозволить соціальним педагогам враховувати індивідуальні та вікові особливості підлітків, сучасну соціальну ситуацію у країні, єдність та послідовність у виховних діях педагогів і батьків, формування діяльної життєвої позиції особистості, визначить мотивацію дітей до здорового способу життя. У той же час сьогодні залишаються поза увагою науковців питання соціально-педагогічної підтримки підлітків у формуванні безпечної поведінки в сучасних умовах, що і обумовило вектор нашого наукового пошуку.

Мета статті: на основі аналізу сутності теоретичних основ соціально-педагогічної підтримки охарактеризувати її особливості у формуванні безпечної поведінки підлітків.

Під час вивчення досліджуваної проблеми ми застосовували теоретичні методи, а саме: аналіз наукових джерел, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення висновків наукових джерел для з'ясування змісту базових понять, обґрунтування їх сутності та особливостей соціально-педагогічної підтримки у формуванні безпечної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «педагогічна підтримка» отримало розвиток в працях вітчизняних науковців на початку XXI ст., які переважно розглядають її як професійну діяльність педагогів в загальноосвітніх закладах, спрямовану на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем. Майже одночасно з'явилися поняття «соціальна підтримка», «психолого-педагогічна підтримка» та «соціально-педагогічна підтримка» [3]. Їх поява у науковому обігу та практичній діяльності ми завдячуємо соціально-педагогічним дослідженням у сфері соціальної педагогіки в Україні та запровадженням у закладах освіти посади соціального педагога. Так, «Соціальна педагогіка: словник-довідник» за загальною редакцією Т. Алексєєнко дає наступне тлумачення поняття «педагогічна підтримка»: це – «соціально-педагогічна діяльність, що спрямована на створення умов для успішної соціокультурної адаптації та самореалізації особистості дитини... В основу педагогічної підтримки покладається індивідуальний підхід і гуманістичне уявлення про людину та її можливості» [8, с. 333]. У сфері соціальної роботи при характеристиці сутності соціально-педагогічної підтримки науковці акцентують увагу на наданні допомоги особистості у процесі соціалізації, визначають її одним із видів соціальної підтримки, що відображено у «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери», а саме: «Соціально-педагогічна підтримка – надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей. Соціально-педагогічна підтримка орієнтована на створення умов для подолання індивідом труднощів в інтелектуальному, моральному, емоційно-вольовому, психологічному розвитку, визначення інтересів і потреб, шляхів подолання проблем, що допомагає досягти бажаних результатів у різних сферах життєдіяльності... Здійснюється за допомогою таких педагогічних методів як переконання, навіювання, вправлення, позитивне та негативне підкріплення, стимулювання, змагання тощо» [4, с. 161], тобто, коли соціальна складова проблем особистості (її соціалізації) може бути вирішена педагогічними методами, засобами тощо у той час, коли вона формується і найбільш чутлива до педагогічного впливу.

У результаті аналізу розвитку практичної соціально-педагогічної діяльності науковці Н. Заверико, Л. Оліференко дійшли до висновку, що соціально-педагогічна підтримка є одним із видів соціально-педагогічної діяльності. У контексті цього,

Н. Заверико вважає, що соціально-педагогічна підтримка передбачає діяльність соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків і здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку [5]. Ми поділяємо таке розуміння соціально-педагогічної підтримки і спираємося на нього у своєму дослідженні щодо формування безпечної поведінки підлітків.

Слід зауважити, що ознакою сучасності стало зниження рівня контрольованості поведінки дітей соціумом. Натомість маємо цілу низку нових форм і змісту її прояву, проведення дітьми і молоддю беззмістовного дозвілля, ризиковані захоплення, булінг, підвищення рівня агресії і вандалізму, насильства тощо і як наслідок – прояви ризикованої (деструктивної) поведінки особистості. Така поведінка мотивується руйнівними діями особистості, які стають джерелом небезпеки для життя і здоров'я дитини та всіх, хто її оточує. Основна причина ризикованої поведінки – безвідповідальне ставлення до себе, до своїх дій, відсутність необхідної інформації або її недостовірність, складні життєві обставини. Проявами ризикованої поведінки є: шкідливі звички, аморальний спосіб життя, неконтрольована поведінка у стані агресії тощо. Все це актуалізує проблему наслідків, що впливають на людські цінності й шансів на успішне життя у майбутньому і відповідно ефективності профілактичної роботи, особливо серед підлітків [1; 7]. Водночас, важливо пам'ятати, що часто така поведінка дитини є відповіддю на ті складні життєві обставини, в яких вона опинилася та зростає. Це може бути криком про допомогу, про потребу у розумінні, підтримці, безпеці, захисті. Ігнорування або недооцінка проявів ризикованої поведінки у підлітків часто призводить до заподіяння ними фізичної, психологічної шкоди собі або оточуючим. У цьому контексті, на нашу думку, соціально-педагогічна підтримка безпечної поведінки підлітків є важливим напрямом роботи соціального педагога у сучасній школі щодо попередження та вчасного реагування на прояви ризикованої поведінки вихованців. Безпечна поведінка – «це поведінка, яка відображає відповідальне ставлення людини до свого життя і наслідків власних дій та вчинків у різних життєвих ситуаціях і в різних середовищах, наприклад, здоровий спосіб життя, уникання ризикованих ситуацій, дотримання соціальних норм, вибір надійних друзів, відсутність залежностей тощо» [8, с. 343].

У роботі з підлітками щодо формування безпечної поведінки можна використовувати такі тактики педагогічної підтримки (за Н. Михайловою):

- «захист» (застосовується тоді, коли дитина є «жертвою обставин». Соціальний педагог як соціальний адвокат – захищає дитину від негативних обставин, що блокують її активність і розвиток;

- «буфер» – пом'якшує негативні обставини; як вихователь – розвиває в дитини здібності позбутися страху перед обставинами);

- «допомога» (базується на постулаті, що дитина багато може зробити для себе, якщо буде активною у вирішенні своєї проблеми. Треба допомогти їй усвідомити це. У тактиці допомоги відбувається цілеспрямоване відновлення природної потреби дитини – бути серед інших рівною іншим. Допомога створює дитині умови для самовипробування, але мінімізуючи переживання помилок шляхом емоційної підтримки. Дитина може побачити й відчути ситуацію одночасно з двох боків: з позиції особистого Я і з позиції інших людей);

- «сприяння» (створює умови для того, щоб дитина, уявляючи своє майбутнє, свідомо будувала своє сьогодні та управляла ним. Дитина, отримавши об'єктивну можливість обирати, має стати суб'єктом вибору. Слід створити умови, щоб подолати в дитини страх перед невідомим, для розвитку здатності дитини робити вибір, для розширення її суб'єктивного досвіду);

- «взаємодія» (полягає в тому, що дитина набуває досвіду проектування спільної діяльності. Педагог через взаємодію з дитиною реально може допомогти їй

під час вирішення життєвої ситуації, доповнивши її тим, у чому дитина поки ще не самодостатня) [6].

У межах соціально-педагогічної підтримки накопичено значний арсенал різноманітних методів, засобів, форм, інструментарію в соціально-педагогічній роботі з підростаючим поколінням щодо забезпечення підлітків змістовним дозвіллям, профілактики негативних явищ, розвитку творчих здібностей, які потребують узагальнення, систематизації, об'єднання у систему та спрямовані на вирішення проблеми формування безпечної поведінки підростаючого покоління. Слід наголосити, що всю роботу з підлітками щодо формування безпечної поведінки необхідно будувати на засадах активної взаємодії її суб'єктів у процесі соціально-педагогічної діяльності на основі інтерактивних методів, оскільки тільки вони можуть забезпечити становлення позиції особистості щодо безпечності (відповідальності) поведінки у підлітковому віці. У практиці соціально-педагогічної діяльності такими методами себе зарекомендували: інтерактивна гра, рольова гра, метод кейсів (аналіз ситуацій), дискусія, обговорення, «рівний-рівному», тренінг та ін. Використання зазначених методів буде ефективним через використання відповідних форм роботи. До таких відносять: просвітницький тренінг – особлива групова форма роботи, яка створює можливість осмислити, усвідомити отриману інформацію, одразу ж зіставити її з діяльністю, пережити на власному досвіді те, про йдеться, та сприяє ефективному саморозвитку; ігротека – сукупність ігор, які пропонуються з метою створення умов для змістовного дозвілля, пропаганди безпечної поведінки; це танцювальний захід, культурно – розважального та спортивно-оздоровчого характеру, що забезпечує дозвілєву діяльність підліткам та сприяє формуванню безпечної поведінки; форум – театр – інтерактивна театральна методика, що має за мету спільне знаходження артистами та глядачами шляхів вирішення запропонованої в спектаклі соціальної проблеми, що відбувається безпосередньо під час спектаклю та передбачає інтерактивне залучення глядачів до створення канви театральної дії; флешмоб – псевдо- театр, продукт мистецьких дій його учасників, який має на меті формувати знання та мотивацію підлітків щодо безпечної поведінки, розвиток їх комунікативних здібностей, сприяти організації продуктивного дозвілля даної цільової категорії тощо. Сукупність зазначених форм, прийомів, методів організації та проведення різних видів діяльності у підлітковому середовищі, що максимально зорієнтовані на прищеплення підліткам життєвих стандартів, спрямованих на формування безпечної поведінки особистості, визначаємо як комплекс засобів соціально-педагогічної підтримки з формування безпечної поведінки життя підлітків. Комплекс засобів соціально-педагогічної підтримки з формування безпечної поведінки підлітків може бути класифіковано за ступенем складності (прості – ігротека; складні – соціальна акція); за складом і кількістю учасників (індивідуальні – бесіди; масові – танцювальні конкурси, дискотеки); за рівнем творчості (репродуктивні – вікторина, ігротека; творчі – конкурси графіті, соціальних плакатів); за видом діяльності (пасивні – концерти; активні – виступи форум-театру, спортивні змагання); за характером спілкування (безпосередні – вікторина, квест; опосередковані – виставка малюнків); за призначенням (когнітивні – інтелектуальні ігротеки; мотивувальні – виступи форум-театру, флешмоби; поведінкові – конкурси театралізованих постановок, соціально-педагогічні ситуації).

Організація ефективної соціально-педагогічної підтримки підростаючого покоління є неможливою без об'єднання зусиль всіх зацікавлених сторін, інтеграції і координації, що повинно трансформуватися у відкриту соціально-педагогічну систему, покликану активізувати процес соціального виховання особистості. До основних принципів здійснення педагогічної підтримки, які можуть бути застосовані і в соціально-педагогічній підтримці підлітків, вітчизняний науковець Т. Дейніченко [3] зараховує такі:

1. Принцип «загальності»: потреба в допомозі та підтримці існує об'єктивно й закономірно, тому кожний учень потребує систематичної та індивідуальної допомоги.

2. Принцип «суб'єктності і індивідуальності»: педагогічна підтримка спрямована на розвиток суб'єктності та індивідуальності.

3. Принцип «проблемності»: педагогічна підтримка служить розв'язанню проблеми дитини.

4. Принцип «пріоритету захисту прав та інтересів дитини»: педагогічна підтримка – це діяльність, спрямована на відстоювання інтересів і прав дитини, яка враховує, що дитина має право на помилку.

5. Принцип «адресності й дозованості допомоги»: допомога здійснюється адресно й тоді, коли власних зусиль дитини не досить для розв'язання проблеми.

6. Принцип «співпраці й угоди між дитиною та дорослим»: пріоритет у розв'язанні проблеми належить самій дитині; доброзичливий, безоцінний такт учителя, ненав'язливість допомоги, дотримання конфіденційності.

7. Принцип «систематичності підтримки»: швидке й ефективне реагування на проблеми дітей, прогнозування їх виникнення.

8. Принцип «диференційованого підходу при наданні підтримки»: поступове збільшення або зменшення дози допомоги.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, соціально-педагогічна підтримка особистості розглядається у науковому контексті багатоаспектно, а саме як: допомога і захист, здійснення виховного впливу на дитину і створення педагогічних умов для її нормального розвитку; процес підтримки і посередництва; надання превентивної й оперативної допомоги дітям у самореалізації; допомога соціального педагога кризовим категоріям учнів; соціальне явище, що відображає надання соціумом своїх ресурсів людині, яка опинилася в складних життєвих обставинах.

Аналіз підходів до визначення сутності соціально-педагогічної підтримки дозволив дійти висновку, що її метою є допомога у адаптації та розвитку особистості, оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і вміннями будувати стосунки у ньому, набутті особистістю таких характеристик як відповідальність, творчий характер життєдіяльності, можливість самій проектувати своє майбутнє, прагнення до набуття сенсу життя, ставлення до іншої людини як до самоцінності. Найбільш сприятливим віковим періодом у формуванні зазначених характеристик є підлітковий. Вони лежать в основі формування безпечної поведінки підлітків як запобігання проявам ризикованої поведінки, яка сьогодні має достатньо сприятливий ґрунт для поширення у підлітковому середовищі. Тому ми визначаємо соціально-педагогічну підтримку формування безпечної поведінки підлітків як напрям роботи соціального педагога у закладах освіти, який має системний характер, спирається на відповідні принципи, тактики роботи та соціально-педагогічний інструментарій. Разом з тим подальшої наукової розробки потребують технології роботи з підлітками у даному напрямі, вивчення соціально-педагогічних умов формування безпечної поведінки підлітків в умовах воєнного стану тощо.

Література

1. Алєксєєнко Т. Ф., Кушнарєв С. В. Ризикована поведінка: посібник. Вінниця: ТОВ «Фірма «Планер», 2013. 172 с.
2. Гусак П. М., Зимівець Н. В., Петрович В. С. Відповідальне ставлення до здоров'я: теорія та технології : монографія. Луцьк: ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. 219 с.
3. Дейніченко Т. І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя *Педагогіка та психологія : зб. наук. праць*. Харків: ОВС, 2002. Вип. 22. С. 88–92.
4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ. Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с.
5. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна підтримка підлітків у притулку для неповнолітніх. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя: ЗНУ, 2009. № 2.

6. Михайлова Л., Губанова В. Безпека в ЧС соціального характеру. Система «людина – соціальне середовище». ОБЖ. 2006. № 4. С. 18–23.
7. Профілактика деструктивної поведінки підлітків / Заг. ред. Т. Журавель, Ю. Удовенко. Київ: ФОП Буря О.Д., 2022. 144 с.
8. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Вінниця: Планер, 2009. 542 с.

References

1. Aliksieienko, T. F., & Kushnarov, S. V. (2013). Ryzikovana povedinka [Risky behavior]. Vinnytsia: TOV «Firma "Planer"» [in Ukrainian].
2. Husak, P. M., Zymivets, N. V., & Petrovych, V. S. (2009). Vidpovidalne stavlennia do zdorovia: Teoriia ta tekhnologii [Responsible attitude to health: Theory and technologie]. Lutsk: VAT «Volynska oblasna drukarnia» [in Ukrainian].
3. Deinichenko, T. I. (2002). Pedahohichna pidtrymka v systemi roboty vchytelia [Pedagogical support in the teacher's work system]. *Pedahohika ta psykhohiia: Zbirnyk naukovykh prats – Pedagogy and psychology: collection of scientific works*, (22), 88–92 [in Ukrainian].
4. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for social sphere specialists]. Kyiv; Simferopol: Universum [in Ukrainian].
5. Zaveryko, N. V. (2009). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka pidlitkiv u prytulku dlia nepovnolitnikh [Socio-pedagogical support of adolescents in a shelter for minors]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhzhia National University*, 2, Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].
6. Mykhailova, L., & Hubanova, V. (2006). Bezpeka v ChS sotsialnoho kharakteru. Systema «liudyna – sotsialne seredovyshe» [Safety in social emergencies. The «human–social environment» system]. *OBZh*, (4), 18–23 [in Ukrainian].
7. Zhuravel, T., & Udovenko, Yu. (Eds.). (2022). Profilaktyka destruktivnoi povedinky pidlitkiv [Prevention of adolescents' destructive behavior]. Kyiv: FOP Buria O. D. [in Ukrainian].
8. Aliksieienko, T. F. (Ed.). (2009). Sotsialna pedahohika: Slovnyk-dovidnyk [Social pedagogy: Dictionary-handbook]. Vinnytsia: Planer [in Ukrainian].

Kononchuk A.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
kononchuk.ai@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6198-9041

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article highlights the relevance of the problem of developing safe behavior in adolescents. The purpose of the study is to characterize the features of socio-pedagogical support in shaping adolescents' safe behavior, based on an analysis of its theoretical foundations. The author substantiates the essence of socio-pedagogical support as a direction of socio-pedagogical work carried out by school social pedagogues to promote safe behavior among adolescents. The research reveals the nature of socio-pedagogical support within the broader field of socio-pedagogical activity, outlining the principles and tactics that ensure its effectiveness. Socio-pedagogical support is aimed at assisting individuals in the process of socialization in order to unlock and develop their potential. In the modern school environment, such support is a crucial condition for preventing and responding to manifestations of risky behavior among students. Particular attention is paid to the component of "pedagogical support," which emphasizes working with children and

young people on pedagogical principles. The article presents the scientific and theoretical foundations of socio-pedagogical support for the development of safe behavior in adolescents. It defines the purpose, content, and tactics of pedagogical support—protection, buffering, assistance, facilitation, and interaction. The author identifies and characterizes the core principles underlying socio-pedagogical support for adolescents in this domain.

It is emphasized that socio-pedagogical work with adolescents regarding safe behavior should be based on active interaction between all participants, using interactive methods. In practice, effective methods include interactive games, role-playing, case studies (situation analysis), discussions, peer-to-peer approaches, training sessions, and others. Their effectiveness is enhanced through specific forms of work, such as educational trainings, game libraries, dance events, cultural, recreational, and sports activities, forum theater, flash mobs, and more. This set of forms, techniques, and organizational methods constitutes a comprehensive toolkit of socio-pedagogical support for fostering safe behavior among adolescents.

The conclusions note that the study is not exhaustive but rather encourages further research into socio-pedagogical technologies for working with adolescents, as well as the study of socio-pedagogical conditions for the development of safe behavior among adolescents under martial law.

Key words: socio-pedagogical support, principles of socio-pedagogical support, tactics of socio-pedagogical support, safe behavior, risky behavior, adolescents.

UDK 373.857:004

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-76-89

Kofan I.

Candidate of biological sciences,
associate professor of the Department of Physiology and Introduction of Plants,
Oles Honchar Dnipro National University
irinakofan17@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7252-1134

Lykholat Y.

Doctor of Biological Sciences,
Head of the Department of Physiology and Introduction of Plants,
Oles Honchar Dnipro National University
lykholat2006@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3354-8251

Khatuntseva S.

Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Biology, Human Health and Physical Rehabilitation,
Berdyansk State Pedagogical University
katuntseva1974@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4377-6058

Osadcha O.

Lecturer of the Department of English Language,
Oles Honchar Dnipro National University
elena.osadcha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1414-6345

Lykholat T.

Candidate of biological sciences,
associate professor of the Department of Microbiology, Virology and Biotechnology,
Oles Honchar Dnipro National University
lyktata89@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5076-0572

Kvitko M.

Lecturer of the Department of Chemistry and Life Safety,
Kryvyi Rih State Pedagogical University
kvitko.max@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3713-7620

Bronnikova L.

Phd student of the Department of Physiology and Introduction of Plants,
Oles Honchar Dnipro National University
Zlenko_lora@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8103-0548

Lykholat O.

Doctor of Biological Sciences,
professor of the Department of Psychology,
University of Custom and Finance
lykholat2010@ukr.net
orcid.org/00-0002-3722-8602

ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING AT BIOLOGY CLASSES

The article reveals the specific features of distance learning at Biology classes using social networks and web-services.

The peculiarities of using distance learning tools in the educational process have been outlined, the phenomenon of distance learning as an effective tool of conducting Biology classes using web-services and social networks, which contributes to better assimilation of knowledge and enhances motivation of students for secondary education, was defined. The research methodology is based on the dialectic interaction of the following methods: the comparative method – to identify the opportunities for compiling assignments for secondary school students, grading, commenting upon answers, communicating with pupils in the real-time mode; the activity-based method – allows revealing essential characteristics and dependences, which enable understanding the specific features of the given phenomenon; allows researching characteristics of the organization of distance learning at Biology classes in dynamics, its individual characteristics using the Telegram social network, Google Classroom, Google Forms services; the systemic method – for wholistic comprehension of structuring and revising the covered material throughout the whole academic year; the synergic method – to understand the organization of distance learning at Biology classes as an open system that changes according to the multi-factor interaction of the processes of learning, upbringing and self-education, substantiation of the peculiarities of using distance learning tools in the educational processes, using innovative technologies, in particular, the technology of blended education.

It was emphasized that the use of distance learning technologies in the time of the pandemic is a necessary measure.

It was substantiated that working with the use of web-services and social networks allows students for secondary education to master educational material without compaction and adjustment of curriculum, which is essential under the COVID-19 pandemic conditions.

It was stressed that the Telegram service has the prospects for the implementation in the educational process since it makes it possible to set quick rapport with a class, to solve problems in the shortest possible time, as well as to grade home assignments in order to ensure the maximum quality of pupils' getting ready for classes.

It was noted that conducting classes using the distance learning tools enables enhancement of the motivational component and improvement of the quality of education. Biology classes conducted with the use of social networks and web-services contribute to better acquisition of knowledge by pupils and their motivation. Comparative analysis of using distance learning tools in the educational process proves the effectiveness of using modern social networks and web-services and their active implementation during the COVID-19 pandemic.

***Key words:** distance learning, technology of distance learning, organization, Biology class, students for secondary education, web-service, social networks.*

Introduction. The key changes that are going on in education require radical changes in approaches to learning. One of the tools for implementing the concept of the New Ukrainian School is the use of innovative teaching methods at Biology lessons. In the context of updating the content of education, a teacher of Biology faces the problem of choosing such learning technologies that would fully implement the concept of the New Ukrainian School and become the basis for training of a competitive school leaver. The relevance of the problem is strengthened by the safety and health problems of participants in the educational process exacerbated by the COVID-19 pandemic. This requires that a secondary education establishment should improve the educational process, fostering pupils' activity and independence. A teacher should master new forms, methods and techniques of his professional activity. The implementation of these tasks largely depends on the effectiveness of organization of distance learning at Biology classes through social networks and web-services.

Scientific novelty lies in comparative analysis of the use of distance learning tools in the educational process, the study of the phenomenon of distance learning as an effective tool for conducting Biology classes through web-services and social networks, which contributes to better knowledge assimilation and enhances the motivation of learners for secondary education.

The aim of the present research is to find out the features of the organization of distance learning at Biology classes using the Telegram social network, Google Classroom, Google Forms service.

To achieve this goal, a set of research methods was used: analysis, synthesis and systematization of scientific works on the issues under considerations; questioning, talks, external and included observation of educational and learning activities of pupils for secondary education.

Literature Review. The issues of professional training of would-be teachers are studied by N. Volkova, V. Hrynyova, I. Lyakhova, R. Prima, Y. Strelnykov, L. Sushchenko. I. Glazkova investigates the problem of overcoming and preventing the occurrence of barriers in pedagogical activities [1, P.410]. New approaches to the organization of the educational process using modern computer technologies are highlighted in the scientific works by Y. Baturin, V. Bolotov, I. Girkyn, R. Gurevych. V. Kukhareno, V. Bondarenko in his papers pays much attention to emergency distance learning. Some aspects of distance learning in general secondary education institutions were considered by T. Boichuk, E. Demidova, T. Kuryava, O. Levandovskyi. Scientists explore the problems of using computer technologies [2, p.210-211; 3, p.300-309; 3, p.195-199; 3, P.210 - 222; 4, P.012011], application of web services and social networks in the educational process [5, P.61; 6; 7, P.85]. The use of information technologies in education is the focus of research of A. Gurzhii, V. Kukhareno, Y. Pasichnyk.

The development of a computer-oriented educational environment under conditions of multicultural education in the European Union is explored by I. Ivaniuk, V. Bykov and other scientists [8, P.38]. Scientific works by O. Rafalska, N. Ruchynska are devoted to the study of mixed learning technologies as an innovation of distance education. T. Borova, O. Chekhratova, A. Marchuk, T. Pogorelova, A. Zakharova and other scientists study the possibilities of increasing the students' responsibility and pupils' autonomy with the use of educational tools of Google [9, P.99]. A. Trotsko, L. Rybalko, O. Kirilenko and other researchers study professional self-improvement under conditions of introduction of distance learning, focusing on information technologies and teaching facilities [10, P.259]. Despite the fact that scientists pay great attention to the above problem, the issue of organizing and conducting distance learning through social networks and web services at Biology classes remains insufficiently developed.

Methodological concept.

The research methodology is based on the dialectic interaction of the following methods: the comparative method – to determine the opportunities for compiling assignments for secondary school students, grading, commenting upon answers, communicating with pupils in the real-time mode; the activity-based method – allows revealing essential characteristics and dependences, which enable understanding of the specific features of the given phenomenon; allows researching the characteristics of the organization of distance learning at Biology classes in dynamics, its individual characteristics using the Telegram social network, Google Classroom, Google Forms services; the systemic method – for wholistic comprehension of structuring and revising the covered material throughout the whole academic year; the synergic method – to understand the organization of distance learning at Biology classes as an open system that changes according to the multi-factor interaction of the processes of learning, upbringing and self-education, substantiation of the peculiarities of using distance learning tools in the educational processes, using innovative technologies, in particular, the technology of combined education.

Results and Discussions. The transition to distance learning caused by the pandemic has become a serious challenge for all participants in the educational process – educators, teachers, pupils and their parents. It is essential that today's teachers should have the skills to organize high-quality learning at Biology lessons using digital technologies,

to communicate with secondary education students at a distance, to inspire and motivate them to study, and to help parents.

To teach in a new way, a teacher must receive freedom of action – choose educational materials, improvise and experiment. The management process consists of the following formal stages: collection and analysis of information on the state of an object; forecasting; formation of a program of management actions, its implementation; analysis of the adequacy and effectiveness of the program (feedback). To effectively realize the purpose and objectives of the subject “Biology”, it is necessary to meet the following conditions: it is necessary to constantly motivate students to study biological phenomena, healthy lifestyle, safe life; during the training, it is necessary to apply a variety of interactive methods that would ensure the individualization of perception, active participation of each student and group interaction. The pupils’ information and communication competence, the content of which is integrative, is formed as a result of the use of distance learning technologies, innovations in the study of Biology. The curriculum necessarily provides for the contribution of each academic subject to the formation of the specified competence.

To ensure effective organization of the educational process, academic integrity, development of intellectual, personal potential of scientific, scientific-pedagogical, pedagogical staff and learners for secondary education, the following principles should be observed: legality and the rule of law; social justice; priority of human and citizen rights and freedoms; academic freedom; professionalism and competence; scientific character; self-improvement and self-development; humanism, democratism; patriotism; honesty and decency; justice and tolerance; partnership and mutual assistance; collegiality and democracy; integration into the international educational and scientific space; respect and mutual trust.

The organization of distance learning at Biology classes requires compliance with certain laws, ideas reflected in various sciences and relevant educational subjects. These are the lessons of integrated links on several topics. They make it possible to form and more vividly imagine the surrounding relationships and phenomena. The main aspect is not only assimilation of certain knowledge, but rather the development of educational thinking [9, P.103]. The structure of such lessons is characterized by clarity, compactness, brevity, logical mutually agreed material at each stage of the lesson, great informative load and volume of the material.

Google Classroom is a distance learning tool and an application that connects Google Docs (documents), Google Drive (cloud storage) and Gmail (mail), helps create and organize assignments, grade assignments, comment upon them and make effective communication with students in real time. The assignments created by a teacher are convenient to structure and send to pupils. This service provides quite wide opportunities for the organization of distance learning, which is quite relevant during the COVID-19 pandemic.

In addition, it is possible to use under conditions of the class and lesson system of learning (traditional learning). The use of this service is possible:

firstly, to structure and revise the covered material on the subject throughout the whole academic year;

secondly, as one of the resources for implementation of distance learning technologies in the educational process: making presentations, video of lessons, etc.

thirdly, with aim of implementation of innovative technologies, specifically, the technology of blended education, etc.

The main element of Google Classroom is the groups or classes which are created by a teacher. Functionally, the groups can be similar to a class by the structure. Thus, these groups allow users easily send messages to other users, with whom they often communicate within a given group.

Thus, the main advantages of using the above service are:

1. The possibility to set the class for productive work at a Biology lesson. An individual passkey is created for each class. The students and other teachers use it to join the learning course. Another variation of the event is possible – a teacher on his own sends an invitation to his/her educational course, using the e-mail of each student. In turn, when pupils open the received letter, they click “Add to Group” and automatically become participants in the class;

2. Close integration with the Google Disk. When using Google Classroom at Biology classes, the file with classes is automatically created on the teacher's working Google Disk. The file is also created for students: with their class, as well as nested files for the class they join.

3. A variety of opportunities for creating and distributing tasks. All entries in Classroom are displayed both in the blog, in the stream, and from the very first post. A teacher has the opportunity to use 4 types of posts in Classroom: create announcements, create assignments, create questions, and use an existing post. The Create Quiz feature is designed to create a short answer question or a question that has variations. The Create Assignment feature is designed to create individual assignments. The feature of using an existing post allows a teacher to use an assignment or a quiz created in another class. All four types of posts make it possible to use links to files of any kind from Google Drive, an external link, and links to videos from YouTube video hosting. Thus, this provides the conditions for pupils to access the educational material (presentations, lectures, interactive tasks, testing, additional literature and video lessons);

4. Possibility of time management. When a teacher creates an assignment, he can specify the due date and time of an assignment or work. When a student completes an assignment ahead of time, the status of “Teacher Review” appears on his work, which allows a teacher to grade and to mark the work. If a teacher has any questions about the quality of fulfilment of an assignment, he can return the work to a student to improve it. In this case, an assignment automatically goes into the “Student Edit” status and a student continues working on his file. Using the “Plan” option, a teacher can plan publishing an assignment for the due date and time.

5. The possibility to control the assignment completion and grading. The way the assignments are completed can be traced simultaneously. Working on a particular assignment can be controlled in several classes at a time. The assignments can be graded by a teacher himself or automatedly. The grading system can be adapted to score (by default it is 100 points). Once grading is completed, the grade will be sent to each student's mail using the “Return to Student” icon, but if necessary, you can change the grade. It is also possible to export all class grades to the table;

6. Communication in Google Class. By combining the capabilities of the “Announcements” feature and commenting on assignments in Classroom, teachers, students, and parents can keep in touch, as well as trace the completion / grading of each assignment;

7. Notification reports for parents. One of the very useful features is the ability to send messages-reports to the parents of students. Parents of students receive invitations to their own e-mail address and have an opportunity to receive daily or weekly reports of their children's performance. If parents want to refuse to receive them, they can do so at any time [7, P.80; 8, P.33].

In the process of organizing distance learning at Biology lessons, it is important to use tests. Thanks to tests with automatic grading, it is possible to make quick assessment of the level of learning educational material by students [10, P.235]. Test systems provide the possibility to compose different types of questions (multiple choice, text or numerical answers, matching tests, sequence tests, etc.).

In addition, there are available databases of ready-made questions, which you can add to those created on your own by modifying them as needed. Most services provide the possibility to create questions, sometimes even with answers, using images, video snippets. This makes it possible to generate a whole strategy of mastering and studying a certain

topic. Among the typical settings of online tests, it is worth noting the possibility to mix questions and answers in them, setting due time, limiting the number of attempts to complete them, as well as the method or time of announcing the test results. If students' testing is used for learning purposes, you can also weaken all of these parameters. In the case of control testing, it makes sense to apply stricter restrictions, and a teacher should remind students of the importance of academic integrity norms and the need to comply with them. It should also be borne in mind that automated grading, which greatly simplifies the routine work of a teacher, may be insufficient to reliably grade the progress of mastering the topic, and therefore a teacher can manually grade written works. Therefore, it is advisable to supplement test tasks with practical works or creative assignments. A teacher can implement individual feedback on test results, or take into account the answers of students during testing for further planning Biology classes [2, P.208].

The research into students' performance was carried out on the basis of the communal educational establishment "Chemical and Ecological Lyceum" of Dnipro City Council. We analyzed the performance of learners for secondary education.

We compared the performance of the learners for secondary education when doing assignments with the use of Google Forms. All learners had similar conditions to complete the assignments.

The performance of students of 9-A form was analyzed (**Table 1**).

The psychological atmosphere of the class fully allowed objective testing, the conditions that were similar for everyone ensured transparency of results.

Table 1 shows the results of 9-A form when comparing the performed types of works.

Table 1. Evaluation of performance of students of 9-A form

	Average result of works, points
Google Form (distance)	6,83
Face-to-face writing	6,67
Google Form (control)	7,69
Face-to-face (control)	7,17

We analyzed the performance of students of 9-A form when using Google Forms (Fig. 1). Conditional designations: on abscissa-axis – the kind of written work; on ordinate-axis – the number of points.

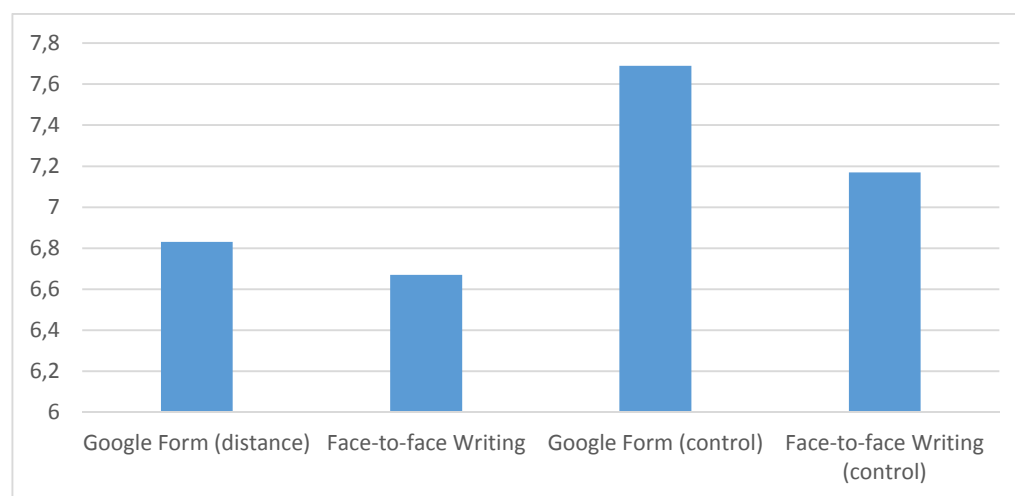


Fig. 1. Performance of students of form 9-A when using Google Forms

According to the obtained results, we can conclude that students can better write the assignments of current assessment using testing through Google Forms, which indicates

their greater interest in working in this format. The control studying proves the fact that students liked this format of writing and they can already consider it as one of the main types of obtaining grades for studying topics. We have not seen any significant difference in control measurement and they were at approximately the same level. The students noted that the use of modern technologies allows them to feel that a teacher is on the "same wavelength" with them, thereby increasing the motivation to study the material.

The obtained data reveal that it is possible to see that the students of this form quickly adapted to the distance form of writing.

We also used the Google Classroom service to organize and conduct Biology classes. This is a free, practical distance learning tool for educational institutions. It is also accessible to anyone who has a personal Account from Google. To work on the service, the developers attracted teachers from around the world, so it can be argued that thanks to this service of communication, learners for secondary education and teachers go to a new level: now cooperation is not limited to the classroom, which is a trend during the pandemic [1, P.111; 5, P.55].

After launching in 2014, this free set of distance learning tools for working with e-mail, documents and storage is constantly updated, new features are being added [1, P.400; 6]. Today, this service is integrated into the work of Khan Academy, which is one of the most famous non-profit educational organizations that introduces distance learning opportunities for different sectors of the population. If you have Internet connection, Google Classroom can be opened on your computer in any browser and anywhere in the world. An unconditional advantage is the prospect of using it from mobile devices based on modern mobile platforms. Google programmers and consultants offer the following scheme of teacher's and student's work in this service. Working on assignments involves three stages.

Stage 1. A teacher creates an assignment or a quiz. He can assign tasks to one, several groups, or individual students. It is possible to specify the time the task is due, parameters of the access to materials, trace the status of assignments, add comments during their completion and keep in touch;

Stage 2. A student submits an assignment. When doing it, he reviews or edits a particular file or the copy assigned to him, attaches a link, files, images, etc.

Stage 3. A teacher grades an assignment. A teacher has the possibility to add comment to an assignment, give grades and return the assignment to a student, as well as to write a comment for parents. A student sees his grade and the necessity to improve the assignment [5, P.61].

Currently, this type of interaction between students and educators is very convenient and promising, which allows grading home assignment and having communication in a very short time. It should be noted that we have also identified some difficulties associated with this service: problems with access, lack of announcements about forthcoming assignments; students' untimely answer to questions asked; failure to open some files.

While working with the use of Google Classroom, we analyzed the learning quality indicators. To make comparisons, we made measurements of the quality of performing practical works both in the classroom and using distance learning.

The research was performed in class 8-A. The psychological atmosphere in the class allowed fully objective testing, while all necessary conditions to ensure the transparency of the results were met.

Table 2. Comparison of performance of students of 8-A form during blended form of education

	Average result of works, points
Google Classroom (distance)	10,55
Face-to-face answer	9,76

The performance of students of 8-A form when they worked using Google Classroom was determined. Conditional designations: on abscissa- axis – the kind of conducted work; on ordinate-axis – the number of points.

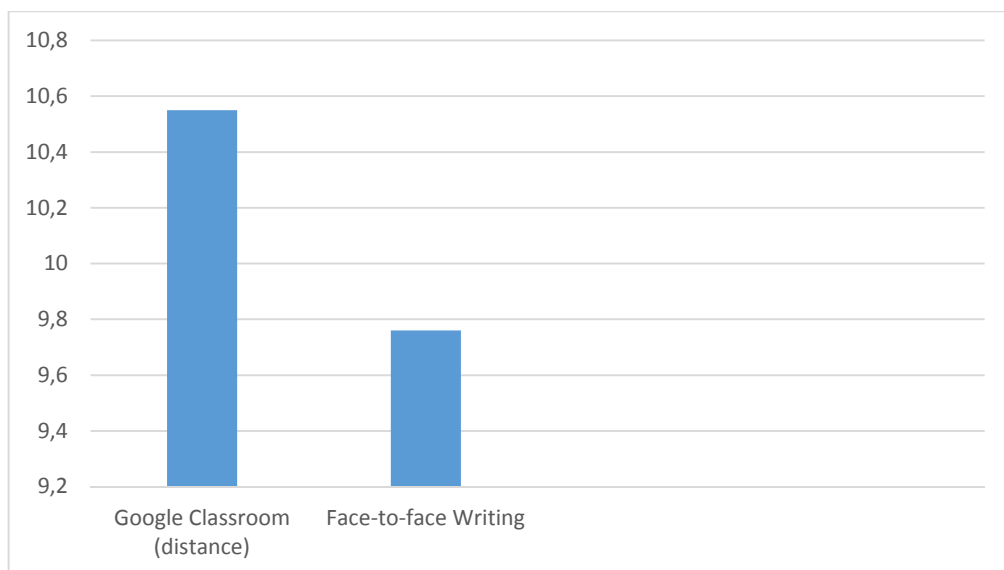


Fig. 2. Performance of students of 8-A form when using Google Classroom

The obtained results allow making conclusion that the possibility of students to complete assignments through Google Classroom enables them to improve their skills of working with computer devices and complete assignments with higher creativity.

Google Classroom has the reference that allows improvement of the skills of using this server, besides, reference materials from social networks are added. The Google Class service is a free, accessible tool to create a distance course. Due to intuitively accessible interface, powerful reference, it is one of the most optimal distance learning tools.

The studies were also conducted in 9-A and 9-B forms. All necessary conditions to ensure the transparency of the results were met. Table 3 shows the results obtained when comparing the performed types of works.

Table 3. Comparison of performance of students of 9-A and 9-B forms at blended form of learning

	Obtained points, 9-A	Obtained points, 9-B
Google Classroom (distance)	10,77	10,44
Face-to-face writing	10,23	10,35

In addition, we analyzed the performance of students of 9-A and 9-B forms when using Google Classroom (Fig. 3).

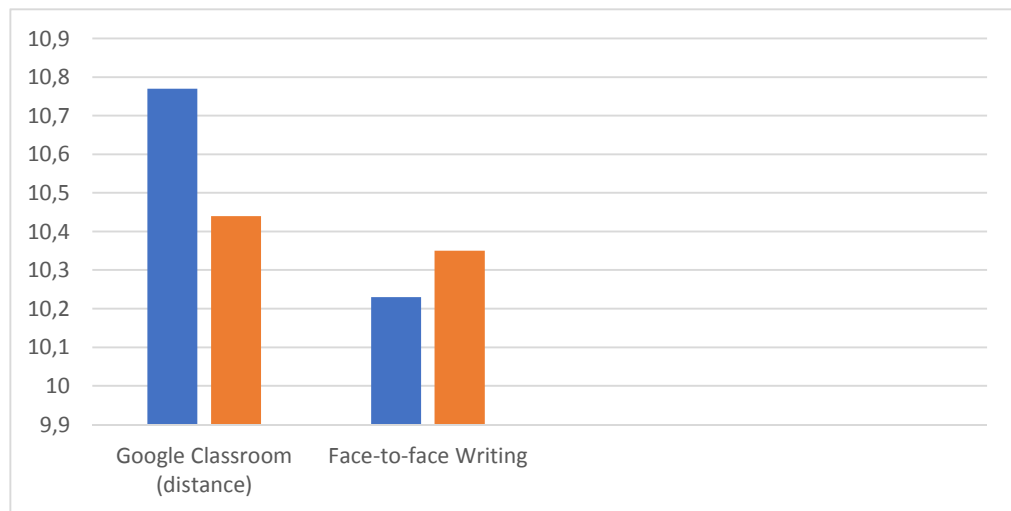


Fig. 3 Performance of students of 9-A and 9-B forms when using Google Classroom

Note: * - Fig. 3. Conditional designations: on abscissa-axis – the kind of conducted work; on ordinate-axis – the number of points; blue color – pupils of 9-A form; orange color – pupils of 9-B form.

According to the obtained data, the results were of the expected character. Google Classroom allows students to have high academic performance (Fig. 3). All students adhered to the rules of academic integrity.

Thus, web-service Google Classroom makes it possible to effectively conduct classes under conditions of self-isolation and complete quarantine.

Besides, we also used the social network Telegram the framework of distance learning.

The basis of modern person of information era is no longer traditional material, but rather information resources. Information technologies are introduced increasingly often. The use of information technologies in learning is the next evolutionary step towards providing the educational process with the properties of adaptability, flexibility, openness and mobility. Learning is transformed into the interaction between a teacher and a student that is not tied to a specific location [7, P.62]. The main features of using Telegram in the learning process include:

- One Telegram chat can unite 200 people;
- There is a whole range of Telegram channels that are closely related to studying Biology and Ecology, which enables a teacher to share interesting links with the group of students;
- Telegram allows sending voice messages, and this, in turn, enables a teacher to pay attention to certain biological aspects even at distance.
- Due to Telegram, it is possible to send files of any format and size [3, P. 215-218].

Using Telegram makes it possible to receive educational materials immediately through this social network, the advantages of which are:

- possibility of quick search of information;
- storing information in the channel and possibility to open the necessary presentation or a text format of the class at any moment;
- possibility to share materials with classmates;
- possibility of rapid contact to solve various problems.

We used social networks, specifically, Telegram, at Biology classes in 8-A, 9-A and 9-B forms. We traced the changes in the quality of learning and the way children got adapted to the new type of presenting information. **Table 4** shows the obtained results of assessing the quality of education with the use of the implementation of social network Telegram (Table 4).

Table 4. Comparison of results of assessing the quality of education when implementing social network Telegram in 8-A, 9-A and 9-B forms

	Average points, 8-A	Average points, 9-A	Average points, 9-B
% of those interested in communication via Telegram	95%	93%	90%
Completing home assignments through Telegram	10,23	10,55	10,24
Completing home assignments in a usual way	9,30	9,75	9,54

We used the usual way – completing home assignments face-to-face at the lesson. Performance of students of 8-A, 9-A, 9-B forms when using Telegram was analyzed (Fig. 4).

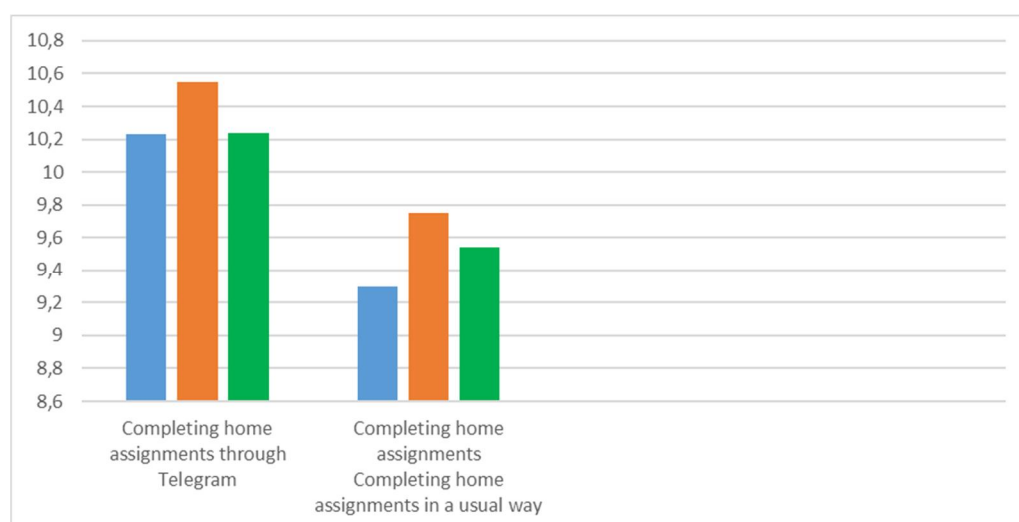


Fig. 4. Performance of students of 8-A, 9-A, 9-B forms when using Telegram

Note: * - Fig. 4. Conditional designations: on abscissa axis – the kind of conducted work; on ordinate axis – the number of points; blue – students of 8-A form; orange – students of 9-A form; green – students of 9-B form.

Besides, we analyzed the interest of 8-A, 9-A, 9-B students for secondary education in communication via Telegram (Fig. 5).

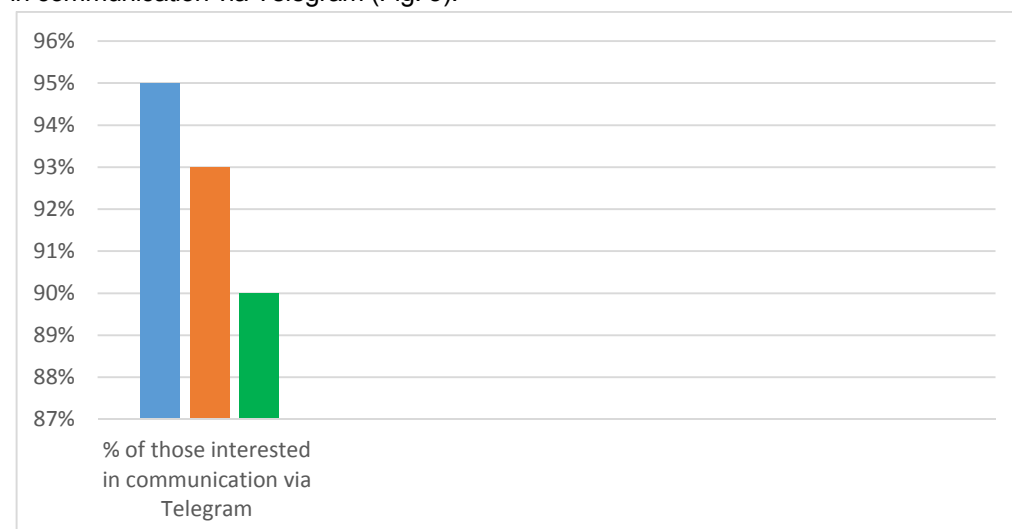


Fig. 5 Interest of students of 8-A, 9-A, 9-B forms in communication through Telegram

Note: * - Fig. 5. Conditional designations: on abscissa axis – the kind of conducted work; on ordinate axis – the number of points; blue – students of 8-A form; orange – students of 9-A form; green – students of 9-B form.

According to the obtained data, we can conclude that regular publication of assignments, updating fundamental knowledge, the use of interesting homework contribute to increasing the motivation of students to study. This is observed on the example of completion of home assignments. The average percentage of interest in Telegram interaction is more than 93 % in three classes, which indicates the great potential of technical capabilities of Telegram, trust from participants in the educational process to this type of communication and desire to learn something new.

Thus, modern education requires new solutions and approaches to communication with students. The use of information and communication technologies for the purpose of organization of personality-orientated learning is a factor of educational environment, which makes it possible to significantly influence the effectiveness of the educational process, systematization of knowledge, individualization of learning [8, P. 33]. Modern children expect the teacher to be able to possess technologies and be always in touch with them. That is why we made a Telegram channel to place lesson materials, home assignments. This, in our opinion, is very important, because students can once again see their home assignments or return to the studied material in case something is unclear.

Regularity of publishing assignments, reminders about home assignments contribute to the motivational component of students. This is observed on the example of completion of home assignments. In addition, it is possible to observe trust in this type of communication, the average percentage of interest in Telegram interaction is more than 90 %, which indicates a technical possibility, the desire to study new material

Thus, the possibility to work through the Telegram service allows students to use modern technologies that will enable quick processing and analyzing information. In addition, it is worth noting the importance of quick communication with a teacher, since the teacher's reply can be obtained in this messenger. It is also possible to make video calls via Telegram, which is an indisputable advantage in choosing this particular program for working by a teacher.

Conclusions and prospects of further research. Thus, students for secondary education worked actively at Biology lessons using Google Forms and willingly took part in testing. It should be noted that the use of distance learning technologies during the pandemic is a necessary measure. There is a whole range of web-services at the moment, but they have some drawbacks. In particular, students can bypass protection measures and the result will not be fair and transparent. When using Google Forms, such risks are minimized if a teacher is trained to work with this service through lectures, seminars that deal with mastering the tools of distance learning.

The results of the study reveal that working with the use of Google Classroom service allows students for secondary education to master the material without compacting or adjusting the curriculum, which is important in the context of the COVID-19 epidemic.

Telegram also has the prospect for implementation in the educational process, as it makes it possible to establish quick communication with the class, solve problems in a short time, as well as to adjust the performance of home assignments so that the quality of students' preparation for classes could be as high as possible.

Besides, the classes conducted using distance learning instruments allow enhancing the motivational component and improve the quality of education.

Thus, conducting Biology classes using social networks and web services contributes to better knowledge assimilation and motivation of schoolchildren. A comparative analysis of the use of distance learning tools in the educational process proves the effectiveness of the application of modern social networks and web services and the prospects of their active implementation during the COVID-19 pandemic.

The results obtained during the study can be of interest both for teachers and for secondary education students.

The conducted research does not cover all the aspects of the outlined problem. We see the prospects of further explorations in this direction in the improvement of the content, forms and methods of organization of learning of secondary education students using the distance learning technologies at classes of Biology and Health care.

Literature

1. Хатунцева С., Глазкова І., Ляхова І. Забезпечення безбар'єрного доступу до здоров'язбережувального освітнього середовища. *Наукові записки БДПУ. Сер.: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 1. С.410–418.
2. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія / За ред. В. М. Кухаренка, В. В. Бондаренка. Харків: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.
3. Новітні комп'ютерні технології. Кривий Ріг: Видавничий центр ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2014, Том XII: спецвип. «Хмарні технології в освіті». 337 с.
4. Savosko, V., Komarova, I., Lykholat, Yu, Yevtushenko, E., Lykholat, T. (2021). Predictive model of heavy metals inputs to soil at Kryvyi Rih District and its use in the training for specialists in the field of Biology. *Journal of Physics: Conference Series*, 1840, 012011.
5. Alice Keeler, Libbi Miller (2015). 50 Things You Can Do with Google Classroom. *Dave Burgess Consulting, Incorporated*, 61.
6. Ways we're making Classroom and Forms easier for teachers this school year / Sarah Wu/ <https://www.blog.google/topics/education/>
7. Bykov, V. Y. and Mushka, I. V. (2025) Electronic pedagogics and modern instruments of the open education. *ITLT*, 13, 5.
8. Іванюк І. Розвиток комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського Союзу *Освітній вимір*. 2020. № 55. С. 37–45.
9. Borova, T., Chekhratova, O., Marchuk, A., Pohorielova, T., & Zakharova, A. (2021). Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 73-94.
10. Троцько А. В., Рибалко Л. С., Кіріленко О. Г., Труш Г. О. Професійне самовдосконалення викладачів в умовах упровадження дистанційного навчання в закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 258–272.

References

1. Khatuntseva S.M., Hlaskova I.Ya., Liakhova I.M. (2023). Zabezpechennia bezbar'єrnoho dostupu do zdorov'iazberezhuvalnoho osvitnoho seredovyshcha [Ensuring barrier-free access to a health-promoting educational environment]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky – Scientific notes of the BDPU. Series: Pedagogical sciences*, 1, 410-418 [in Ukrainian].
2. Red. Kukharenka, V.M., Bondarenka V.V. (2020) Ekstrene dystantsiynе navchannya v Ukrayini [Emergency distance learning in Ukraine]. Kharkiv.: Vyd-vo KP «Mis'ka drukarnya» [in Ukrainian].
3. Novitni komp'yuterni tekhnolohiyi (2014). [The latest computer technology]. *Khmarni tekhnolohiyi v osviti – Cloud technologies in education*, XII, 337 [in Ukrainian].
4. Savosko V., Komarova I., Lykholat Yu, Yevtushenko E., Lykholat T. (2021). Predictive model of heavy metals inputs to soil at Kryvyi Rih District and its use in the training for specialists in the field of Biology. *Journal of Physics:Conference Series*, 1840, 012011 [in English].
5. Alice Keeler, Libbi Miller (2015). 50 Things You Can Do with Google Classroom. *Dave Burgess Consulting, Incorporated*, 61 [in English].
6. Ways we're making Classroom and Forms easier for teachers this school year / Sarah Wu/ <https://www.blog.google/topics/education/> [in English].
7. Bykov V. Y., Mushka I. V. (2025). Electronic pedagogics and modern instruments of the open education. *ITLT*, 13(5), 76–99 [in English].
8. Ivaniuk, I. (2020). Rozvytok komp'yuterno oriyentovanoho navchal'noho seredovyshcha v umovakh polikul'turnoyi osvity v krayinakh Yevropeys'koho Soyuzu

[Development of a computer-based learning environment in multicultural education in the countries of the European Union]. *Osvitniy vymir – Educational dimension*, 55, 37-45 [in Ukrainian].

9. Borova, T., Chekhratova, O., Marchuk, A., Pohorielova, T., Zakharova, A. (2021). Fostering Students' Responsibility and Learner Autonomy by Using Google Educational Tools. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 73-94. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/441> [in English].

10. Trotsko, A. V., Rybalko, L.S., Kirilenko, O. H., & Trush, H. O. (2019). Profesiine samovdoskonalennia vykladachiv v umovakh uprovadzhennia dystantsiinoho navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Professional Self-Improvement in the Conditions of Distance Learning Implementation in Higher Education Institutions]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia – Information Technologies and Learning Tools*, 72(4), 258–272. <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.3088> [in Ukrainian].

Кофан І.

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри фізіології та інтродукції рослин,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
irinakofan17@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7252-1134

Лихолат Ю.

доктор біологічних наук,
Завідувач кафедри фізіології та інтродукції рослин,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
lykholat2006@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3354-8251

Хатунцева С.

доктор педагогічних наук,
Завідувач кафедри біології, здоров'я людини та фізичної реабілітації,
Бердянський державний педагогічний університет
katunceva1974@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4377-6058

Осадча О.

викладач кафедри англійської мови Мова,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
elena.osadcha@gmail.com
orcid.org/0000-0003-1414-6345

Лихолат Т.

кандидат біологічних наук,
доцент кафедри мікробіології, вірусології та біотехнології,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
lyktata89@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5076-0572

Квітко М.

викладач кафедри хімії та безпеки життєдіяльності,
Криворізький державний педагогічний університет
kvitko.max@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3713-7620

Броннікова Л.

аспірант кафедри фізіології та інтродукції рослин,
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара Університет
Zlenko_lora@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8103-0548

Лихолат О.

доктор біологічних наук,
професор кафедри психології,
Університет митної справи та фінансів
lykholat2010@ukr.net
orcid.org/00-0002-3722-8602

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Стаття розкриває особливості дистанційного навчання на уроках біології з використанням соціальних мереж та веб-сервісів.

Окреслено особливості використання засобів дистанційного навчання в освітньому процесі, визначено феномен дистанційного навчання як ефективного інструменту проведення занять з біології з використанням веб-сервісів та соціальних мереж, що сприяє кращому засвоєнню знань та підвищує мотивацію учнів до здобуття середньої освіти.

Методологія дослідження ґрунтується на діалектичній взаємодії таких методів порівняльний метод – для виявлення можливостей укладання завдань для учнів загальноосвітніх навчальних закладів, виставлення оцінок, коментування відповідей, спілкування з учнями в режимі реального часу; діяльнісний метод – дозволяє виявити суттєві характеристики та залежності, які дають змогу зрозуміти специфіку досліджуваного явища; дає змогу дослідити особливості організації дистанційного навчання на уроках біології в динаміці, його індивідуальні риси з використанням соціальної мережі Telegram, сервісів Google Classroom, Google Forms; системний метод – для цілісного осмислення структурування та повторення пройденого матеріалу впродовж усього навчального року; синергетичний метод – для розуміння організації дистанційного навчання на уроках біології як відкритої системи, що змінюється відповідно до багатфакторної взаємодії процесів навчання, виховання та самоосвіти, обґрунтування особливостей використання засобів дистанційного навчання в освітніх процесах із застосуванням інноваційних технологій, зокрема, технології змішаної освіти.

Підкреслено, що використання технологій дистанційного навчання в умовах пандемії є необхідним заходом.

Обґрунтовано, що робота з використанням веб-сервісів та соціальних мереж дозволяє учням середньої освіти опановувати навчальний матеріал без уцілювання та коригування навчальної програми, що є важливим в умовах пандемії COVID-19.

Було підкреслено, що сервіс Telegram має перспективи для впровадження в освітній процес, оскільки дозволяє швидко встановлювати контакт з класом, вирішувати проблеми в найкоротші терміни, а також оцінювати домашні завдання, щоб забезпечити максимальну якість підготовки учнів до занять.

Було відзначено, що проведення занять з використанням засобів дистанційного навчання дозволяє посилити мотиваційну складову та підвищити якість навчання. Уроки біології, проведені з використанням соціальних мереж та веб-сервісів, сприяють кращому засвоєнню знань учнями та їх мотивації. Порівняльний аналіз використання інструментів дистанційного навчання в освітньому процесі доводить ефективність застосування сучасних соціальних мереж і веб-сервісів та їх активне впровадження під час пандемії COVID-19.

Ключові слова: дистанційне навчання, технологія дистанційного навчання, організація, урок біології, учні закладів загальної середньої освіти, веб-сервіс, соціальні мережі.

UDK 81'243'36

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-90-104

Markina O.

Senior Lecturer, Foreign Languages Department
Kharkiv National University of Radio Electronics
olha.markina@nure.ua
orcid.org/0009-0004-5701-5438

Melnyk S.

Senior Lecturer, Foreign Languages Department
Kharkiv National Automobile and Highway University
svitlanamelnyk27@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7565-3095

Novikov O.

Senior Lecturer, Foreign Languages Department
Kharkiv National University of Radio Electronics
oleksii.novikov@nure.ua
orcid.org/0000-0003-2774-8476

**THE ROLE OF THE GRAMMATICAL ASPECT IN TEACHING FOREIGN
(ENGLISH / GERMAN) LANGUAGES**

In the conditions of Russia's current military aggression against Ukraine, a large number of Ukrainian citizens were forced to become refugees and found temporary shelter in the countries of the European Union, Great Britain, and the United States, which is a great challenge in modern conditions, since knowledge of foreign languages is a necessary condition for integration into a foreign language environment, a key necessity for communication, work, and study. The article pays attention to learning the grammatical aspect in English and German, because English is one of the most widely used languages of international communication. German is studied intensively by Ukrainian refugees because there are currently more than 1.2 million people living in Germany, about 85 thousand in Austria, and 69 thousand people in Switzerland. Teaching English and German grammar is necessary to achieve a high level of language proficiency, as it ensures the accuracy of statements, correct structuring of sentences, and correct use of words, thanks to which an average level of B1 and above is achieved, which opens the door to professional development and communication with native speakers. The principles of teaching the grammatical aspect of language include the formation of grammatical skills for the effective use of language as a means of communication, the development of grammatical competence through practical exercises and games, as well as the purposeful formation of knowledge about the morphology, syntax, and word formation of language. Grammar is the foundation of any language, since even with a good vocabulary, without knowledge of grammar, statements will be incorrect and can lead to misunderstandings. Knowledge of the rules of conjugation of verbs and cases allows you to build correct sentences and understand the interlocutor's language, which is an integral part of communicative competence. In addition, when teaching foreign languages (in our case – English and German), grammatical knowledge (morphology, syntax, word formation) should be assimilated in a complex, as part of a complex language system, and integrated into other aspects of language activity, for example, in dialogues and other communicative situations and based on understanding the logic of language phenomena, and not only on memorizing rules.

Key words: grammar, grammatical aspect, practical skills, intensive methods, accelerated foreign language teaching methods, grammatical competence, communicative competence.

Introduction and topicality of the subject. The course on European integration is a natural consequence of Ukraine gaining independence. Its origin is in the history of our people and awareness of the right to live in a democratic, economically developed, socially oriented country.

Its goal is to create conditions for joining the community of European developed countries through large-scale internal transformations.

European integration is the rapprochement of Ukraine with the European Union, both at the level of laws, rules, and customs in society. Its goal is Ukraine's accession to the EU.

Ukraine's movement towards integration into the European and world scientific and educational space causes changes in paradigms and approaches to teaching in educational institutions of all levels, which can lead to modern transformations of education.

Integration is the creation of new cultural, scientific, and trade ties with other countries. This interaction takes place in all spheres of life. In such conditions, the requirements for educational processes change. Consequently, integration performs educational, developmental, psychological, methodological, and organizational functions. A larger number of educated specialists contribute to the faster development of various fields in all spheres of life, which contributes to the country's authority in the international arena.

European integration is, first of all, changing the worldview. And one of the components of this world is a new approach to education. Therefore, creating new, higher-quality basic approaches to studying and obtaining higher education is a key task. Knowledge of one or more foreign languages is a necessary condition for integration.

After all, mastering a foreign language opens the way to other opportunities: studying abroad, a scientific career, creating a business, exchanging experience in various spheres of life, etc., that is, everything that contributes to strengthening cultural, economic, and scientific ties between countries. Moreover, knowledge of other countries' languages is also a sign of an educated person.

Achieving this goal is spreading the acquisition of foreign languages among all strata of society, thanks to qualitative education. Qualitative learning involves mastering many aspects, lexical, communicative, grammatical, etc. All aspects are essential components of the whole. In modern conditions of learning a foreign language, the leading role is acquired by business communication skills in oral and written forms, the mastery of which is impossible without established grammatical skills. So, the method of teaching a foreign language as a science is constantly actively searching for effective ways of teaching, which is what the existing demand requires.

The subject of the proposed scientific work is an analysis of the points of view of scientists on the role of grammar in the process of forming the communicative competence of students while learning foreign languages and regarding its successful methods of assimilation.

The goal of this article is to show the role played by the grammatical aspect in mastering foreign languages (in our case, English/German), in determining the role of grammar in their teaching and defining the approaches to it, as well as the necessity of improving the grammatical aspect of learning foreign languages has been updated.

The fact has been established that the grammatical aspect plays a significant role in learning a foreign language which is obvious and generally recognized, since grammatical skills and abilities are the most important component of the language skills (reading, speaking, listening and writing). Over the past decade, a significant number of research works have been devoted to the grammatical aspect of learning foreign (English/German) languages, which indicates the relevance and unsolved nature of the problem to its full extent.

The authors of the article insist on the need to apply intensive methods of teaching grammar in the formation of communicative competence in foreign languages among students of higher educational institutions.

Methodologically the research is based on the laws of cognition. In the research descriptive and comparative methods have been used. **Results of** the work determine the distinctive characteristics of various intensive methods and offer their approach to the development of a methodology for accelerated mastery of foreign language grammar adequate for our conditions. Its **practical meaning** consists in the possibility of using the results of the research for further use in manuals and textbooks, when defining the concepts of «intensive methods» and «accelerated learning methods».

The conclusions of the presented article are reduced to the following provisions: 1) intensive methods, proposed by O. Scherba., P. Chernyk [22], O.V. Karasiova [6] and O. Pometun, L. Pyrozhenko [15] help create a communicative situation, which leads to effective learning; 2) according to the frequency of use of specific grammatical constructions, the communicative situation should be chosen; 3) logical completion of the study of lexical-grammatical material can to be based on a collective discussion, dialogues and projects, reports, essays; 4) great potential for intensifying the process of learning foreign languages grammar has the usage of authentic texts, which include certain grammatical phenomena.

Research and publication analysis of the latest research and publications. Many scientists were engaged in a detailed analysis of various methods of teaching foreign languages. At the academic level, the concept of teaching foreign languages in Ukraine was developed by modern domestic teachers (P. Bech, etc.) [2]. Based on this theory, for several years, the development of learning technology was carried out, which was later called an active method. The work was carried out under the supervision of O.V. Dudenko and V.V. Iahupov [21; 23]. Among them, communicative, design, intensive and active methods are the most popular. So, teachers have every opportunity to study and use the most popular methods in the educational process.

Essentially, the active technique is correlated with the active approach, which is based on the idea of the activity of the knowing object, of learning as an active, conscious, creative activity. It is interesting to analyze the implementation of the consciously comparative method in learning foreign languages by V.A. Hluschenko [5]. The initial conclusions of the conscious-comparative method are based primarily on the assumption that thinking in all languages is the same. Still, it is implemented in other languages by different linguistic means. The basic principle of the conscious-comparative method is realised through conscious mastery of the language to the unconscious [5].

General principles of the consciously comparative method mean understanding the rule, not mechanical skill development, and conscious language acquisition. A significant role is played by the distribution of exercises over time, which prevents the influence of the native language, knowledge learned from performing one's own actions, motivation of activities, creation of a solve-problem situation, and its solution. Methodical principles of the conscious-comparative method (awareness of language phenomena in the order of their perception and their use, connection of content with the language form, comparative study of language phenomena, simultaneous development of all types of language activity, distinguishing between active and passive language material, learning from analysis. The history and practice of using the project method was studied by O.Yu. Koval [7]. In the last three decades, such a trend as a project has been forming in education. This concept was formulated in the context of the education restructuring program proposed in the late 1970s by the Royal College of Art in Great Britain. It is closely related to the project-based culture, which emerged as a result of the unification of the humanities-artistic and scientific-technical strands in education. Project culture is the general formula in which the art of planning, invention, creation, execution and design is realized. Having mastered the design culture, students learn how to think creatively, plan their actions independently, predict possible options, solve the tasks they face, while implementing the means and methods of activity they have learned. Design culture is now included in many areas of educational practice in design methods and design teaching methods [7]. In the 1980s, a communicative method

appeared, primarily aimed at teaching a person to communicate and make the language comprehensible for the interlocutor. According to the mentioned technique, it is possible to achieve this effect if a person's learning occurs in the so-called «natural conditions» – natural, primarily from the point of view of common sense. The method is called communicative because it aims to «teach to speak», to communicate [10; 11]. The modern communicative method combines many ways of learning foreign languages; it is the basis of various educational methods. This technique involves teaching communication in the unity of all its functions: regulatory, cognitive, value-orientational, and ethical.

Since the article focuses on grammatical aspects, it is necessary to remember them and their role in education. The grammatical aspect includes **theoretical knowledge** (rules, categories, structures) and **practical skills** (correctly applying grammatical constructions in speech and writing). Effective grammar learning involves a combination of both approaches. Excessive attention to theory without practice leads to formal knowledge not realized in real speech. At the same time, learning only through practice without a systematic approach to grammatical rules can be ineffective and superficial. The ability to correctly apply grammatical constructions in speech and writing is **grammatical competence**, which is in the security of **accurate expressions**, promoting **reading/listening comprehension**, the basis for developing other language skills: writing, speaking, reading, and listening.

So, grammar is not only a set of rules, but a tool for effective communication. The teacher's task is to help students master this tool so that grammatical knowledge becomes a natural part of speech.

Without purposeful grammar teaching, the learned language cannot be dispensed with in teaching foreign languages in Ukrainian, both non-linguistic and linguistic higher education institutions. Such training aims to form students' speech grammatical automatisms that arise in the teacher's process of showing grammatical phenomena. Purposeful grammar teaching ends with the training (and formation) of speech grammatical automatisms. Their unification into speech grammatical skills and the further functioning of these skills in communication takes place involuntarily in speech practice, during which the skills and abilities of foreign language communication using various types of foreign language speech activity are developed.

Since a foreign language is the future profession of students, in language universities, practically all grammatical phenomena of the learned foreign language should be included in the grammatical material, which students should master and they should definitely know as much as possible about it. The situation in non-linguistic higher education institutions is significantly different. The smaller the amount of grammatical material students need to master, the greater the chances that under the existing time limits on learning a foreign language, those who study will be able to successfully master this minimum. Therefore, this is where the maximum possible minimization of grammatical material for assimilation is required [19, p. 212]. Regarding the academic approach to studying grammar, educational institutions pay too much attention to grammar. It is considered the most challenging part of teaching, but practical skills in foreign languages remain badly developed. Therefore, the communicative goal of education allows you to form the main requirement regarding the amount of grammatical material that needs to be learned, that is, it must be sufficient for using the language as a means of communication and relevant within the scope of learning the curriculum. Suppose we consider practical classes in the English and German languages by students of the I-II courses of technical specialties. In that case, the study of grammatical material by students implies the presence of a particular stock of basic school knowledge. But it is necessary to systematize grammatical knowledge, to subordinate the study of grammatical material and the improvement of grammatical skills to purposeful and effective educational methods. The integrity of the statement can be irrelevant due to ignorance of the specificities of English and German grammatical constructions and, accordingly, their incorrect usage, based on the native language, which can lead to grammatical interference. Teaching experience shows that teaching undergraduates grammar, and masters in particular, is an important component of the educational process,

one of the factors in the formation of high-quality, profound knowledge of the English and German languages.

Based on the generalization of the experience of modern methodologists and personal pedagogical expertise, it is summarized that the formation of grammatical skills is a complex and lengthy process; therefore, the teacher's task is to select such a set of exercises that would help students master the grammar of foreign languages as quickly and effectively as possible, with its further use in communicative situations.

It is commonly known that knowledge is necessary to master any activity, including speech. The purpose of an utterance depends on knowledge of the specifics of English and German grammatical constructions, so grammar is the basis for the correct implementation of communicative design in speech. Skills are formed and developed based on acquired knowledge. That is, speech activity in foreign languages is determined by knowledge of the language rules and the ability to apply them to this activity. In this way, speech is implemented according to its rules.

So, observation of the grammatical phenomenon in the text or specially selected sentences, understanding regularities of grammatical forms characteristic of language material, and practical use of grammatical material in speech are possible thanks to repeated training and automation of the language phenomenon in speech. Knowledge of language material is subject to further practicing by repeating phrases of the same type. The uniformity of phrases often repeated in speech causes a certain systematicity in the brain's work. When the brain perceives a signal of the same quality, nerve impulses pass faster and are fixed more firmly. The regular «arrival of the same-type phrases to the brain, continuity» in time is a necessary condition for skill formation. At the same time, the importance of creating various speech situations that involve maintaining students' attention when mastering a particular grammatical form and further successful use of the material should be singled out.

In contrast, in relation to teaching grammar, it is better to use the term «productive grammatical minimum (as opposed to receptive minimum)», because, giving rise to his own oral or written utterances, the speaker produces certain grammatical structures in them, which are designed and filled in differently depending on the content, intention, etc. Foreign language grammar, which is included in the receptive minimum, is subject to assimilation only in the reception plan. For example, some complex and less used forms of *the conditional mood in English* and *Konjunktiv II in German*, even students of language in higher education institutions should master the language only for their recognition and understanding in reading and listening. Still, learning to use them in their own oral or written speech is unnecessary.

On the contrary, the student must master the grammar of the productive minimum to use it freely, giving rise to their own oral and written utterances (as well as to recognize and understand learned phenomena in reading and listening freely). It is much easier to master the material receptively than productively, so it requires a significantly smaller number of exercises to use them automatically. Often, these exercises are not needed at all, and those studying need to encounter an already comprehensible grammatical phenomenon several times in the process of foreign language reading or listening (speech practice), so that the automatism of its recognition and understanding of the transmitted meaning arises.

How correctly the grammatical minimum is divided into receptive and mainly productive depends on how adequately, efficiently, and economically teachers build the educational process for forming foreign-language grammatical automatisms. However, students often require many special training exercises for the emergence of automatism in producing a particular grammatical form. The next question that is subject to consideration is the question of the stages of work on foreign-language grammatical material [19, c. 216].

While teaching grammar, four stages can be distinguished:

1. **The presentation stage** is when the teacher shows or demonstrates a grammatical phenomenon new to students (in terms of the teaching methods he uses), and those who study familiarize themselves with it.

2. Formation of speech grammar automatisms in oral speech. It is the main (training) stage of the formation of such automatisms, since almost all of them serve both oral and written speech.

3. Including speech grammatical automatisms to various types of speech takes an intermediate place. On the one hand, the training of grammatical automatisms continues, but already on the basis of the performance of written conditional-communicative and non-communicative exercises (including translation exercises from the native language to the learned language).

4. Development during which individual automatisms formed in the earlier stages, are combined into holistic skills, and these skills are developed and refined. Such a union, where grammatical phenomena are processed by students indirectly, development and improvement take place in the process of speech practice, i.e. involuntarily. This means processing without realizing that, in parallel with teaching foreign language speaking, listening, reading, or writing, those studying simultaneously develop and improve their grammatical skills, combining the separate automatisms that make up each skill.

Prospects for further research are creating a set of exercises based on cognitive texts of a professional orientation for improving grammatical skills and developing students' speech skills in various training fields. Next, all stages are considered in more detail.

So, **the first stage is a presentation**. Various examples of ways of conducting the show can be given, but it is necessary to understand the basic requirement for the demonstration of grammatical material, for the context in which it should be presented to students for the first time. It should be a communicative context, that is, the one where those who study clearly see the communicative function of this or that grammatical phenomenon. The teacher can show/demonstrate a new grammatical phenomenon in any way. As mentioned above, it should be a communicative context where those who study clearly see the communicative function of this or that grammatical phenomenon. You can use educational videos or footage from feature films where this grammatical phenomenon occurs. You can write examples on the board or draw pictures. Give examples of dialogues or life situations with the help of which certain grammatical phenomena are analyzed. The ways of demonstrating grammatical phenomena create this kind of communicative context [9]. Yes, the presence of this context becomes clear when a new grammatical phenomenon is explained through reading by those who learn, or listening to a coherent, meaningful text in which a particular grammatical form repeatedly appears. The same thing happens when the demonstration is carried out through a video film, where the target grammatical form is repeatedly used in the scale accompanying the image, which demonstrates the actions in the process of their performance by those who speak.

Communicative context is also present when the grammatical phenomenon is demonstrated through the use of still images (drawings, slides, schematic drawings on the classroom board) or through the teacher's movements or gestures. All these means also link a certain grammatical form to its use and meaning in communication, revealing the communicative function. Any other method of display must have the same characteristics:

English:

Vicky: *How many instruments can you play, Natasha?*

Natasha: *Three: the violin, the clarinet and the piano.*

Vicky: *That's terrific. You haven't got a piano here, though.*

Natasha: *No, but I can go to the music room in college and play the one in there.*

Vicky: *I'm not musical at all. I can't even sing.*

German:

Vicky: *Wie viele Instrumente kannst du spielen, Natasha?*

Natasha: *Drei: die Violine, die Klarinette und das Klavier.*

Vicky: *Das ist großartig. Allerdings hast du hier kein Klavier.*

Natasha: *Nein, aber ich kann im College in den Musikraum gehen und dort spielen.*

Vicky: *Ich bin überhaupt nicht musikalisch. Ich kann nicht einmal singen.*

We use *can / können* to say that something is possible: that someone has an ability (Natasha *can* play the piano/Natascha *kann* Klavier spielen) or an opportunity (She *can* go to the music room/Sie *kann* ins Musikzimmer gehen). *Can* and *can't/kann* and *kann nicht* [26; 27; 28].

Explanations should never be filled with «theorizing» on the part of the teacher, for example, discussing the historical origin of a particular grammatical phenomenon, stories about similar phenomena in several other languages (although a short comparison and contrast with a similar phenomenon in the native language or in a previously learned foreign language can often be beneficial for awareness and understanding. The explanation must always be built as a rule-instruction, that is, as a brief disclosure of the meaning conveyed by this or that grammatical form in speech: *Can/Kann* is usually used, but sometimes we say *be able to/etwas tun können*. The negative is *cannot* or *can't/kann nicht*. Next can be a description of the field and ways of its usage and formal features in such use – *I can do sums very well/ Ich kann sehr gut zählen* (Ability, skills/Fähigkeit, Fertigkeiten).

- *Can you help me with my homework? / Kannst du mir bei meinen Hausaufgaben helfen?* (Request/Anfrage).

- *You can come to my place today /Du kannst heute zu mir kommen* (Permission/Erlaubnis).

- *I'd love to / Ich würde gerne.*

- *We can go to the park if you want / Wir können in den Park gehen, wenn du willst* (Offer, suggestion/Angebot, Vorschlag).

- *But it can rain today / Aber heute kann es regnen* (Opportunity/Chance).

When speaking about usage of *can* and *be able to/können* und *etwas tun können*, we assume that in the present tense, *be able to* is little more formal and less usual than *can* in English but we can see no difference in German: *Emma is good at computers. She can write/is able to write programs / Sie kann Programme schreiben*.

But in some structures we always use *be able to*, not *can* in to-infinitive constructions: *It's nice to be able to go to the opera / Es ist schön, in die Oper gehen zu können* (NOT *to-can-go/gehen können*).

The material presented in the tables can be effective for mastering grammar:

Compare / Vergleichen:

can/können	to be able to / etwas tun können
<i>I can't sleep/ Ich kann nicht schlafen.</i>	<i>I haven't been able to sleep recently / Ich konnte in letzter Zeit nicht schlafen.</i>
<i>Jack can come tomorrow / Jack kann morgen kommen.</i>	<i>Jack might be able to come tomorrow /Jack kann vielleicht morgen kommen.</i>
<i>John can speak French, Spanish and English / John kann Französisch, Spanisch und Englisch sprechen.</i>	<i>Applicants for the job must be able to speak two foreign languages / Bewerber für die Stelle müssen zwei Fremdsprachen sprechen können.</i>

In negative sentences and questions, we can use either form: 1) *It was foggy, so the plane couldn't/wasn't able to take off/ Es war neblig, also konnte das Flugzeug nicht abheben / Es war neblig, so dass das Flugzeug nicht starten konnte;* 2) *The pool was closed, so they couldn't/weren't able to have a swim / Der Pool war geschlossen, sodass sie nicht schwimmen konnten / Der Pool war geschlossen, also waren nicht in der Lage, schwimmen gehen;* 3) *Could you/Were you able to describe the man to the police? / Konnten Sie den Mann der Polizei beschreiben?*

We normally use *could/ konnten* (not *was/were able to*) with verbs of seeing etc, and with verbs of thinking: 1) *We could see the village in the distance / In der Ferne konnten wir das Dorf sehen;* 2) *As soon as Harriet opened the door, she could smell gas / Sobald Harriet*

die Tür öffnete, konnte sie Gas riechen;3) I couldn't understand what was happening / Ich konnte nicht verstehen, was passiert ist.

The final table for this section is as follows:

Can/Können	Could/Konnten	To be able to/Etwas tun können
1) Physical ability, used in the present simple/körperliche Leistungsfähigkeit, wird im Präsens verwendet; 2) skill, ability, sometimes in the future/Geschicklichkeit, Fähigkeit, manchmal in der Zukunft; 3) permission, informal setting/Erlaubnis, informeller Rahmen; 4) request/Anfrage	Past Tense, polite request/Präteritum, höfliche Bitte	The modal verb <i>can /können</i> indicates the possibility in general, while the phrase <i>to be able to/etwas tun können</i> signifies the possibility of performing an action in a specific case. In English and German it can replace <i>can / kann</i> in the future and past tenses

After that, within the same stage, the teacher either explains the grammatical material or organizes an independent search so that students understand the content and formal features of this material, as well as the scope and features of its application. In both cases, those who are trained go through a stage of awareness about the material introduced with a view to understanding it.

Stage 2. Formation of speech grammatical automatisms in oral speech. The formation of speech grammatical automatisms in speaking is carried out through a system of oral exercises that are conditionally communicative. This stage is critical in forming grammatical automatisms, since massive training using appropriate oral exercises is based on it. Moreover, oral speech is primary, and written speech is derived from it; therefore, even in practicing grammar, it takes the place of post-oral training.

Receptive automatisms serve not only for reading, but also for listening. Using a certain number of non-communicative exercises at this stage is also possible and appropriate. As mentioned, only non-communicative and conditionally communicative exercises are employed during the training (including the stage under consideration). The first, as follows from the above arguments, have a limited scope of application, primarily if performed orally, and their number should be small, since they do not help form purely speech grammatical automatisms in the best way. The place of such exercises, as has also been already mentioned, is immediately after the presentation of the new grammar, where several exercises of such kind contribute to the prevention of grammatical errors of those who learn in their following speech [19]. However, many special training exercises are often required for automatism while producing a particular grammatical form. Therefore, how adequately, efficiently, and economically the teacher will build the educational process for forming foreign-language grammatical automatisms will mainly be based on how correctly the grammatical minimum is divided into receptive and productive. The next issue to be considered in this section is the question of the stages of work on foreign language grammatical material [19, p. 216]. All types of exercises are receptive (perception only), productive (speech generation) and receptive-productive (perception first, and generated speech based on it). For non-communicative and conditionally communicative types of exercises, receptive and reproductive types of exercises are also possible (reproduction to a greater or lesser extent of the perceived speech) [19, c. 176].

Below is an example of a non-communicative exercise in practicing the automatism of using modal verbs in speech «*can/kann*» and its equivalent «*could/konnten*» in the

present and past tense form to indicate the *ability/possibility//Geschicklichkeit, Fähigkeit* or *obligation/need//Verpflichtung/Bedarff* for the speaker or third parties to do something.

It is necessary to emphasize again that there should be few such oral exercises (1-3 for each grammatical phenomenon). After performing a few such exercises directly after presenting the grammatical material, you should not return to them again within the framework of the stage under consideration. Here are some examples of conditionally communicative exercises:

Exercise I. Make up sentences using *can/Bilden Sie Sätze mit das Modalverb können*:

1. *My kitten/to climb up the table/now/last month//Mein Kätzchen/um den Tisch hochzuklettern/jetzt/letzten Monat.*

My kitten can climb up the table now but it could not last month//Mein Kätzchen kann jetzt den Tisch hochklettern, aber letzten Monat war das nicht möglich.

2. *My younger sister/to stay alone/now/ last year // Meine jüngere Schwester/soll letztes Jahr/jetzt/allein bleiben.*

3. *My best friend/to play tennis/now/a month ago // Mein bester Freund/zum Tennisspielen/jetzt/ vor einem Monat.*

4. *Your dog/to open the door/itself/now/last week // Dein Hund/um/sich/die Tür zu öffnen/ letzte Woche.*

5. *I/to sing very well/ now/when he was younger // Ich/singe sehr gut/jetzt/als er jünger war.*

6. *He/cross the river/now/when he was younger // Er/überquerte den Fluss/jetzt/als er jünger war.*

7. *She/to run very fast/ now/ two years ago// Sie/um sehr schnell zu laufen/jetzt/vor zwei Jahren.*

Exercise II. Use *to be able to/etwas tun können* (use three Tenses//verwenden Sie drei Zeitformen):

1. *(he/to meet us at the station)//(er/um uns am Bahnhof zu treffen)*

He was very busy, but he was able to meet us at the station//Er war sehr beschäftigt, konnte uns aber am Bahnhof treffen.

2. *(she/to understand them)//(sie/um sie zu verstehen)*

It was difficult, but she ...//It was difficult, but she ...

3. *(they/to find the house)//(sie/um das Haus zu finden)*

It took them a long time, but they ...//Es hat lange gedauert, aber sie ...

4. *(I / to walk/again)//(Ich / gehen/wieder)*

When the doctor takes the plaster off my leg, I ...//Als der Arzt das Pflaster von meinem Bein nimmt, ...

5. *(she/to go to school in a few days)//(sie/in ein paar Tagen zur Schule zu gehen)*

Our daughter can't go to school nowadays, she has caught cold//Unsere Tochter kann heutzutage nicht zur Schule gehen, sie hat sich erkältet.

6. *(I /go for a walk soon)//(Ich /gehe bald spazieren)*

I am busy now, but I ...//Ich bin jetzt beschäftigt, aber ich ...

7. *(I/already/to speak to an Englishman)//(Ich/bereits/um mit einem Engländer zu sprechen)*

I know English only little, but I ...//Ich kenne nur wenig Englisch, aber ich...

8. *(I/not/ to eat at the new Chinese restaurant/yet)//(Ich/noch/nicht/ im neuen chinesischen Restaurant essen)*

I..., but I would love to// Ich..., aber ich würde es gerne tun.

Stage 3. Speech grammatical automatisms are included in various types of speech. Among the non-communicative exercises used at this stage under consideration, there is also a place for translation exercises from the native language into foreign languages. An example can be the following translation exercise from a native language

into English/German, in which various forms of modal verbs, which function as predicates in the sentences, are practiced (the verbs that need for translation are *can/kann* or *be able to/etwastunkönnen*):

1. *Ви можете дістатися на роботу на метро? Так.*
2. *Ви можете допомогти мені зробити домашнє завдання?*
3. *Я вмію читати французькою.*
4. *Ви вмієте водити машину?*
5. *На минулому тижні я не зміг навідати свою тітку, бо був дуже зайнятий.*
6. *Багато років тому я добре вмів плавати.*
7. *Джек пошкодив ногу і не зміг грати у футбол.*
8. *Не могли б ви передати мені сир?*
9. *Він може відмовитися прийти на вашу вечірку.*
10. *Він не зміг прийти вчора на зустріч.*

Analyzing this exercise of translation from the native language to the learned language, it should be noted that, like purely foreign-language non-communicative written exercises, it serves to consolidate certain grammatical automatisms, as well as to self-check and check by the teacher how grammatically correct these automatisms function. But it performs another, critical, task: comparison and opposition in the coherent text of several previously practiced automatisms (for example, in the above exercise of using modal verbs). This indicates the development of skills, during which individual automatisms formed in previous stages are combined into holistic skills, and these skills are developed and improved.

On the other hand, there is a transition to written exercises that combine individual automatisms into holistic skills, and these exercises are already more exercises of the next stage – of the latter in the process of practicing new grammatical material.

Formation of speech grammatical automatisms in oral speech is the main stage, as it involves massive training using appropriate oral exercises. As already mentioned, only non-communicative and conditionally communicative exercises are used during the training (including the stage under consideration).

Stage 4 is a development during which individual automatisms formed in previous stages are combined into holistic skills, and these skills are developed and refined which means processing without realizing that, in parallel with teaching foreign language speaking, listening, reading, and writing, those who learn simultaneously develop and improve their own grammatical skills, combining in them those separate automatisms of which each of such skills consists. It can be reading authentic texts, speaking, dialogic speech, writing reports, etc. This function is very important, because it creates an opportunity to «summarize», «generalize» practiced automatisms, to justify the basis for the further combination of a few automatisms as part of a single skill to consolidate and further develop it while communicating. But for the successful performance of such a function, both considered types of non-communicative exercises should be as coherent texts (see examples above), and not as a set of isolated sentences. The reason is that the juxtaposition of close but different grammatical forms will always be more effective if it is carried out on speech material united by a single meaning. This makes it possible more clearly reveal the difference in the meanings of various grammatical forms used to convey such a complete content of the text. It must be emphasized that translation exercises from native language into foreign languages, like other types of non-communicative grammatical writing exercises (see above), should be carried out in extracurricular work, that is, in the process of completing homework or extra school activities. Work in the classroom should be mostly oral and communicatively oriented, since oral communicative tasks are much more difficult to conduct without direct communicative contact with other students and the teacher, while written non-communicative tasks are actually created for independent work. In this case a project method can be significantly helpful [7]. In general, if we organize the stage of including speech grammatical automatisms for various types of speech on the principles

described above, this stage becomes a good «springboard for the transition to speech practice, in which the practiced grammatical automatisms begin to function in real speech, combining into speech skills developing and improving. During the entire period of purposeful study of this or that grammatical material (showing/acquaintance, explanation/independent search/reflection, organization of training/training), control by the teacher, correction of errors and evaluation of students' work occupy a leading place. Therefore, for example, all written exercises described above and performed by students in the process of homework are necessarily checked by the teacher. On the other hand, the opportunities for implementing mutual and self-control/interaction and self-correction of errors/interaction and self-evaluation increases in teaching grammar compared to teaching pronunciation. Turning to the just given example concerning the obligation of teacher checking written exercises, we note: it is appropriate that mutual check and control of such exercises by students should precede the teacher's check, it may be followed by a second self-control of their own works by each of them.

Performing oral conditional-communicative exercises, where there are almost always control options for correct answers, also accustoms students to self-control and self-correction of errors. Thus, with all the importance of control/error correction/assessment by the teacher in the process of purposeful grammar teaching, it is equally important for the teacher to use all the opportunities that arise for the development of student mutual and self-control/inter- and self-correction of errors/mutual and self-assessment.

Conclusions and perspectives. After completing the grammar exercises and tests, the students completed one more test. After mastering grammatical material, test results were as follows: 15 out of 15 correct answers comprised 47%, from 10 to 14 correct answers composed 47 %, and from 9 correct answers and less – 5%. During the course, research shows that grammatical phenomenon is learned after performing several exercises and tasks. Therefore, teaching foreign languages should be adapted to students' demand and demonstrate the possibility of using various methodological approaches to implement the necessary content of the educational process in educational institutions. Adherence to the described stages will help create an attractive, stimulating, and well-managed learning environment for learners in the grammar learning process. Prospects for the further development of modern teaching methods in foreign languages focus on the communicative method, the goal of which is to teach a student professional communication and overcome the language barrier. Equally important is a situational method, when students dive in a certain situation where they will be able to find practical application of their knowledge, modeling specific speech situations, in which the participant learns the material, makes choices and makes his own decisions. The project method plays a very important role in mastering the skills to express their own opinion in the written form. It is the complex of search, research, written, graphic works performed by students independently (in pairs, groups, individually) with the aim of practical or theoretical solving a significant problem that really increases motivation and stimulates students to learn foreign languages.

Literature

1. Бабенко Т.В. Методика навчання англійської мови в початковій школі: навч. посіб. 2-е вид. Київ: Арістей, 2006. 220 с.
2. Бех П. О., Биркун Л. В. Концепція викладання іноземних мов в Україні. *Іноземні мови*. 1996. № 2. С. 3–8.
3. Вишневський О. І. Методика навчання іноземних мов: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання. 2011. 206 с.
4. Вовк О. І. Організація і презентація граматичного матеріалу в інтенсивному навчанні студентів спілкування англійською мовою. *Іноземні мови*. 2006. № 1.
5. Глущенко В. А. Порівняльно-історичний метод в українському мовознавстві 20-х-60-х рр. XIX ст. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра*

Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Філологія. Мовознавство. 2016. Т. 272. Вип. 260. С. 21–25.

6. Карасьова О. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. Вип. 52. С. 71–78.

7. Коваль О. Ю. Проектна методика навчання іноземної мови студентів ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* Запоріжжя: КПІ. 2019. Вип. 63. т. 2. С. 89–92.

8. Лещук Г. В., Стефанчук Б. М. Аудіовізуальний метод у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Вип. 2(55). С. 44–48.

9. Межуєва І. Ю. Комунікативно орієнтований підхід до навчання іноземним мовам у немовних ЗВО. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2021. № 4. Том 1. С. 187–190.

10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. 2-ге вид., випр. і перероб. / кол. авторів під керівн. Ніколаєвої С. Ю. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

11. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: організація процесу навчання іноземних мов: навч. посіб. у схемах і таблицях для студентів факультету іноземної філології ОКР «бакалавр» / Укл.: К. М. Ружин. Запоріжжя: ЗНУ, 2013. 104 с.

12. О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін. Практикум з методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Ірпінь: Видавець Романенко Л. Л., 2016. 398 с.

13. Панова Л. С., Андрійко І. Ф., Тезікова С. В. та ін. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник. Київ: «Академія», 2010. 328 с.

14. Плахотник В. М. Система навчання в контексті загальної теорії систем. *Педагогічна і психологічна наука в Україні: зб. наук. пр.* 2012. Т. 3. С. 20–35.

15. Пометун О., Пирожено Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: Видавництво А.С.К., 2004. 144 с.

16. Пуленко І. А., Сазикіна Т. П. Різні грані інтенсивного методу навчання англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. 2016. № 23 т. 2. С. 44–47.

17. Рябова К. О. Перекладні методи навчання [Електронний ресурс]. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1063> (дата звернення: 10.09.2025).

18. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

19. Тарнопольський О. Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу. Київ: Вища школа, 1993. 167 с.

20. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти. Київ: ІНКОС, 2006. 248 с.

21. Текстознавство: навч. посіб. для студентів-філологів вищих педагогічних навчальних закладів / уклад. О. В. Дуденко. 5-е вид., доповн. Умань: ВПЦ «Візаві», 2017. 124 с.

22. Щерба О., Черник П. Досвід поєднання сугестивного та інтенсивного методів викладання іноземної мови в підготовці військовослужбовців до міжнародних навчань. *НЗ ТНПУ. Серія: Мовознавство*. 2017. № 2. С. 76–81.

23. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

24. Asher, J. J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 3, Issue 4. P. 291–300.

25. Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. 1st ed. Reading, UK: Educational Explorers.

26. Eastwood, J. (1999). Oxford Practice Grammar with Answers. Oxford: Oxford University Press. 434 p.

27. Murphy, R. (2004). English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 392 p.

28. Ptak Magdalena (2010). Grammatik Intensivtrainer B1. Langenscheidt. 102 s.

References

1. Babenko, T. V. (2006). *Metodyka navchannia anhliiskoi movy v pochatkovii shkoli* [Methodology of teaching English in primary school]. Kyiv: Aristei [in Ukrainian].
2. Bekh, P. O., Byrkun, L. V. (1996). Kontsepsiia vykladannia inozemnykh mov v Ukraini [The concept of teaching foreign languages in Ukraine]. *Inozemni movy – Foreign languages*, 2, 3-8 [in Ukrainian].
3. Vyshnevskiy, O. I. (2011). *Metodyka navchannia inozemnykh mov* [Methodology of teaching foreign languages]. Kyiv: Znannia [in Ukrainian].
4. Vovk, O. I. (2006). Orhanizatsiia i prezentatsiia hramatychnoho material v intensyvnomu navchanni studentiv spilkuvannia anhliiskoiu movoiu [Organization and presentation of grammatical material in intensive teaching of students to communicate in English]. *Inozemni movy – Foreign languages*, 1 [in Ukrainian].
5. Hlyshenko, V. A. (2016). Porivnialno-istorychnyi metod v ukraiinskomu movoznavstvi 20-h-60-h rr. XIX st. [Comparative-historical method in Ukrainian linguistics of the 1920s-1960s]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia» Seria: Filolohiia. Movoznavstvo – Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University of the Kyiv-Mohyla Academy complex. Series: Philology. Linguistics*, 272, 260, 21-25 [in Ukrainian].
6. Karasiova, O. V. (2023). Zasoby formyvannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv nemovnykh spetsialnostej [Means of forming foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky – Scientific notes of the Department of Pedagogy*, 52, 71–78 [in Ukrainian].
7. Koval O.Yu. (2019) Proektna metodyka navchannia inozemnoi movy studentiv VNZ [Project methodology for teaching a foreign language to university students]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschij i zahalnoosvitnij shkolach – Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools*, 63, 2, 89–92 [in Ukrainian].
8. Leschuk, H. V., Stefanchuk, B. M. (2024). Audio-vizualnyj metod u navchanni inozemnykh mov [Audiovisual method in teaching foreign languages]. *Naukovyj visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seria «Pedahohika. Sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series «Pedagogy. Social Work»*, 2 (55), 44–48 [in Ukrainian].
9. Mezhuieva, I. Yu. (2021). Komunikatyvno-orientovanyj pidchid do navchannia inozemnym movam u nemovnykh ZVO [Communicatively oriented approach to teaching foreign languages in non-linguistic higher education institutions]. *Naukovyj visnyk Mizhnarodnoho hmanitarnoho universytetu Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Ser.: Philology*, 4. 1, 187–190 [in Ukrainian].
10. (2002) *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednich navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in secondary educational institutions]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian].
11. (2013) *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnich navchalnykh zakladakh: orhanizatsiia protsesu navchannia inozemnykh mov* [Methodology of teaching foreign languages in secondary educational institutions: organization of the process of teaching foreign languages]. Zaporizhzhia: ZNU [in Ukrainian].
12. O. B. Bigych, N. F. Borysko, H. E. Boretska ta in. (2016). *Praktykum z metodyky navchannia inozemnykh mov i kultur u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Workshop on the methodology of teaching foreign languages and cultures in secondary educational institutions]. Irpin: Vydavets Romanenko L. L. [in Ukrainian].
13. Panova L. S., Andriiko I. F., Tezikova S. V. ta in. (2010). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methodology of teaching foreign languages in secondary educational institutions]. Kyiv: VTs «Akademiia» [in Ukrainian].
14. Plakhotnyk, V. M. (2012). *Systema navchannia v konteksti zahalnoi teorii system* [The learning system in the context of general systems theory]. *Pedahohichna i psykholohichna nauka v Ukraini – Pedagogical and psychological science in Ukraine*, 3, 20–35 [in Ukrainian].
15. Pometun, O., Pyrozhenko, L. (2004). *Suchasnyj urok. Interaktyvni tehnologii navchannia* [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
16. Pylenko, I. A., Sazykina, T. P. (2016). *Rizni hrani intensyvnoho metodu navchannia anhliiskoi movy* [Different aspects of the intensive method of teaching English]. *Naukovyj visnyk*

Mizhnarodnoho hymanitarnoho universytetu. Ser.: Filolohiia – Scientific Bulletin of the International Humanitarian University. Series: Philology, 23, 2, 44–47 [in Ukrainian].

17. Riabova, K. O. Perekladni metody navchannia [Transferable teaching methods]. URL: <http://www.kamts1.kpi.ua/node/1063> (Last accessed: 10.09.2025) [in Ukrainian].

18. Tarnopolskyi, O. B., Kabanova, M. R. (2019). Metodyka vykladannia inozemnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobel'ia [in Ukrainian].

19. Tarnopolskyi, O. B. (1993). Metodyka navchannia anhliiskoi movy na II kursii tekhnichnoho vuzu [Methodology of teaching English in the second year of a technical university]. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

20. Tarnopolskyi, O. B. (2006). Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity [Methodology of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution]. Kyiv: INCOS [in Ukrainian].

21. Uklad. Dudenko, O. V. (2017) Tekstoznavstvo [Textology]. Uman: VPTs «Vizavi» [in Ukrainian].

22. Scherba, O., Chernyk, P. (2017). Dosvid poiednannia suhestyvnoho ta intensyvnoho metodiv vykladannia inozemnoi movy v pidhotovtsi vijskovosluzhbovtiv do mizhnarodnykh nvchan [Experience of combining suggestive and intensive methods of teaching a foreign language in the preparation of military personnel for international exercises]. *NZ TNPU. Serii: Movoznavstvo – NZ TNPU. Series: Linguistics*, 2 (28), 76–81 [in Ukrainian].

23. Iahupov, V. V. (2002). Pedagogika [Pedagogy]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

24. Asher, J. J. (1965). The Strategy of the Total Physical Response. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 3, 4. 291–300. [in English].

25. Gattegno, C. (1972). Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way. 1st ed. Reading, UK: Educational Explorers [in English].

26. Eastwood, J. (1999). Oxford Practice Grammar with Answers. Oxford: Oxford University Press [in English].

27. Murphy, R. (2004). English Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press [in English].

28. Ptak Magdalena (2010). Grammatik Intensivtrainer B1. Langenscheidt. [in English].

Маркіна О. Ю.

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
olha.markina@nure.ua
orcid.org/0009-0004-5701-5438

Мельник С. С.

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
svitlanamelnyk27@ukr.net
orcid.org/0000-0002-7565-3095

Новіков О. В.

старший викладач кафедри іноземних мов
Харківського національного університету радіоелектроніки
oleksii.novikov@nure.ua
orcid.org/0000-0003-2774-8476

РОЛЬ ГРАМАТИЧНОГО АСПЕКТУ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ (АНГЛІЙСЬКОЇ / НІМЕЦЬКОЇ) МОВ

В умовах нинішньої військової агресії росії проти України велика кількість українських громадян вимушено стали біженцями та знайшли тимчасовий притулок

у країнах Європейського Союзу, Великобританії, США, що є великим викликом у сучасних умовах, оскільки знання іноземних мов є необхідною умовою для інтеграції в іномовне середовище, ключовою необхідністю для спілкування, роботи, навчання. У статті приділено увагу навчанню граматичного аспекту в англійській та німецькій мовах, тому що англійська мова є однією з найбільш уживаних мов міжнародного спілкування, а німецька мова наразі вивчається українськими біженцями інтенсивно у зв'язку з тим, що в Німеччині проживає наразі понад 1.2 млн чоловік, в Австрії – близько 85 тисяч, в Швейцарії – 69 тисяч чоловік. Навчання граматики англійської та німецької мов є необхідним для досягнення високого рівня володіння мовою, оскільки вона забезпечує точність висловлювань, правильне структурування речень та коректне використання слів, завдяки чому досягається середній рівень B1 і вище, що відкриває двері до професійного розвитку та спілкування з носіями мови. Засади навчання граматичного аспекту мови включають формування граматичних навичок для ефективного використання мови як засобу спілкування, розвиток граматичної компетентності через практичні вправи та ігри, а також цілеспрямоване формування знань про морфологію, синтаксис і словотвір мови. Граматика є фундаментом будь-якої мови, оскільки навіть при хорошому словниковому запасі, без знання граматики висловлювання будуть некоректними і можуть призвести до непорозумінь. Знання правил відмінювання дієслів та відмінків дозволяє будувати правильні речення та розуміти мову співрозмовника, що є невід'ємною частиною комунікативної компетентності. Крім того, при навчанні іноземних мов (у нашому випадку – англійській та німецькій) граматичні знання (морфологія, синтаксис, словотвір) мають засвоюватися в комплексі, як частини складної системи мови, і інтегруватися в інші аспекти мовної діяльності, наприклад, у діалогах та інших комунікативних ситуаціях і ґрунтуватися на розумінні логіки мовних явищ, а не лише на запам'ятовуванні правил.

Ключові слова: граматика, граматичний аспект, практичні навички інтенсивні методи, прискорені методи навчання іноземної мови, граматична компетенція, комунікативна компетенція.

УДК 373.2.016:51

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-105-112

Матвієнко С. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
matvienko.si@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7591-1683

Щербак П. І.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри географії, туризму та спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
shcherbak.pi@ndu.edu.ua
orci.org/0009-0001-7604-5876

**ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВИКОРИСТАННЯ
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Обґрунтовано актуальність проблеми запровадження технологій здоров'язбереження у такому напрямі роботи закладу дошкільної освіти, як фізичне виховання дітей. Попри достатню розробленість цієї наукової проблематики, вона потребує нових досліджень у відповідності з реаліями сьогодення, що стосуються певних загроз для здоров'я дітей і молодого покоління. Вказано, що в Державному стандарті дошкільної освіти особливо наголошується на важливості формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності та акцентується на ролі рухової активності, занять фізичними вправами та використанні здоров'язбережувальних технологій щодо цього.

Зазначено сутність та надано класифікацію здоров'язбережувальних технологій. Розкрито сутність ключових понять «технологія», «педагогічна технологія», «здоров'язбереження», «фізичне виховання дітей дошкільного віку», «здоров'язбережувальні технології», «фізкультурно-оздоровчі технології», «супровід», «педагогічний супровід» й становлено їхню логічну співпорядкованість. На основі аналізу широкого кола наукових робіт виокремлено види здоров'язбережувальних технологій (фізкультурно-оздоровлювальні, технології забезпечення емоційного здоров'я та соціально-психологічного благополуччя дітей, медико-профілактичні технології, технології здоров'язбереження й здоров'язбагачення). Вказується, що ефективність роботи педагогів ЗДО у галузі здоров'язбереження визначається гармонійним поєднанням наведених вище технологій, а також залучення батьків вихованців до даного процесу. Розглянуто роль фізичного виховання щодо використання здоров'язбережувальних та фізкультурно-оздоровчих технологій як процесу, який має великий валеологічний ресурс. Пропоновано низку педагогічних умов організації супроводу щодо використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку у закладі дошкільної освіти.

Ключові слова: технологія, педагогічна технологія, здоров'язбережувальні технології, фізкультурно-оздоровчі технології, здоров'язбереження, супровід, педагогічний супровід, фізичне виховання дітей дошкільного віку.

Постановка проблеми. Вагомим показником цивілізованості суспільства є визнання людини як найвищої цінності, її життя та здоров'я. Конституція України

декларує здоров'я людини, поряд з її життям, гідністю та честю, одним із найвищих соціальних пріоритетів держави.

Нині стан здоров'я дітей і молоді у стані карантину, дистанційного та змішаного формату освіти, а також перебування в укриттях за умови військових дій є загрозливим. Одним із провідних факторів таких реалій визначається обмеження спеціально організованої рухової активності, яка у попередні десятиліття визначала сталу й добре налагоджену систему фізкультурно-оздоровчої роботи у закладі дошкільної освіти.

Саме тому нині для цих установ визначається важливим організувати освітній процес на засадах здоров'язбереження. У державному стандарті дошкільної освіти вказується на важливість формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності, яка включає широкий комплекс життєво важливих знань та умінь дитини щодо догляду за власним тілом, правильним харчуванням, дотримання режиму дня, підтримкою належного рівня рухової активності, у тому числі, – за включення до фізкультурно-оздоровчої роботи, визначення позитивного ставлення до неї тощо.

Безперечно, у практику кожного закладу дошкільної освіти нині запроваджуються різноманітні технології збереження та зміцнення здоров'я дітей, створюються відповідні організаційні умови щодо педагогічного супроводу зазначеного процесу. Однак, як засвідчують дані стосовно організації валеологічної (у тому числі – фізкультурно-оздоровчої) роботи у ЗДО, іноді спостерігаються ситуації, коли в діяльності цих освітніх установ, випереджаючи науку, застосовуються технології, які можна віднести до практики медичних або реабілітаційних закладів.

Фізкультурно-оздоровчі технології активно використовуються в освітньому процесі закладів освіти, за проведення форм оздоровчої роботи з різними групами населення, з профілактичною метою тощо. Проте, як визначив аналіз наукових робіт, практика роботи з фізичного виховання дітей у закладі дошкільної освіти засвідчує потребу у здійсненні наукових і методичних розробок, чим і *обумовлюється актуальність статті*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях О. Богініч, Е. Вільчовського, Н. Денисенко, М. Єфименка, О. Дубогай, Л. Загородньої, О. Курка, Л. Лохвицької, М. Рунової визначено теоретичні засади організації фізичного виховання дітей дошкільного віку.

Особливості запровадження здоров'язбережувальних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти розглядалися у наукових працях О. Аксьонової, Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчовського, Г. Григоренко, Н. Денисенко, О. Дубогай, М. Єфименка, В. Єфремової, Ю. Коваленко, Н. Левінець, Н. Маковецької, В. Несеренко, А. Чаговець та інших вчених.

Конкретизацію питань щодо організації процесу фізичного виховання дітей з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій здійснено М. Єфименком, Н. Кравчук, Ю. Коваленко, Л. Левою, Н. Рубан, Л. Швайкою, О. Юрчуком та іншими дослідниками. Активного розповсюдження у системі дошкільної освіти нині набула авторська технологія фізичного виховання М. Єфименка та ігрова нетрадиційна методика Л. Бейби.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Новизна цієї статті полягає у деталізації особливостей організації педагогічного супроводу використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дошкільників у відповідності з реаліями сучасної практики закладів дошкільної освіти.

Мета статті полягає окресленні окремих із умов організації педагогічного супроводу використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дошкільників.

Виклад основного матеріалу. На даний час проблема здоров'язбереження є однією із найбільш актуальних. В освітню практику сучасних закладів дошкільної освіти запроваджують різноманітні інновації, зокрема, – й технології, які стосуються

підтримки та зміцнення здоров'я. На необхідності використання інноваційних здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі з метою формування у дітей рухової та здоров'язбережувальної компетентності зазначено в освітньому напрямі «Особистість дитини» Державного стандарту дошкільної освіти.

Здоров'язбереження стало одним із важливих напрямів діяльності сучасного закладу дошкільної освіти [9; 10; 14]. Слід зазначити, що на сьогодні в науці та освітній практиці ще не існує єдиного визначення поняття «здоров'язбереження», але найбільш узагальнене його тлумачення вказує на те, що цей педагогічний феномен, який характеризує системну спрямованість дій та зусиль усіх учасників освітнього процесу на забезпечення усіх видів здоров'я дітей та їхнього соціального благополуччя.

Центральним поняттям нашого дослідження є «здоров'язбережувальні технології», яке, на думку вчених, інтегрує усі напрями діяльності освітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей.

Термін «технологія» має грецьке походження й тлумачиться як «вчення про мистецтво». Технологія оптимальним чином пов'язана із освітнім процесом – діяльністю педагога, дитини, а також структурою, формами, методами та засобами організації педагогічної роботи. Відповідно в освітньому процесі нині використовується широке коло *педагогічних технологій*, які можна схарактеризувати як такі, що пов'язані з інтегрованим і системним підходом до освітнього процесу й охоплюють різноманітні аспекти педагогічної системи.

Вчена Л. Гаращенко, характеризуючи особливості застосування педагогічних технологій у валеологічній роботі у ЗДО, вказує на те, що означений термін конкретизує основи методики й змістової техніки, спрямованої на проведення, зокрема, фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками. Йдеться про системність педагогічного процесу, який спрямовується таким чином на досягнення прогнозованих для кожної дитини показників здоров'я (фізичного і рухового), а також загального розвитку дітей. Як вважає Л. Гаращенко, у застосуванні здоров'язбережувальних технологій перевага надається формам рухової активності дошкільників, яка багато у чому реалізується на заняттях з фізичної культури [4, с. 56].

Цю ж думку підтримують Е. Вільчковський, О. Курок, обґрунтовуючи методику проведення різних форм фізичного виховання й оздоровлення дітей у закладі дошкільної освіти. З тим вищезазначені вчені вказують на великий оздоровчий ресурс традиційних елементів роботи з фізичного виховання, – фізкультурно-оздоровчих заходів. Вони здійснюються у режимі дня дошкільної установи, в умовах сім'ї та є важливими й обов'язковими для дошкільників різного віку [3, с. 250].

Основна мета здоров'язбережувальних заходів, вважають Е. Вільчковський, О. Курок – сприяти зміцненню здоров'я, підвищенню розумової працездатності дітей, активізації рухового режиму у дошкільному закладі. Зазначимо, що поняття «здоров'язбережувальні технології» інтегрує у собі всі напрями діяльності закладу дошкільної освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей раннього та дошкільного віку [3, с. 251].

Як зазначає Т. Дука, *здоров'язбережувальна технологія* – це система заходів, яка включає взаємодію та взаємозв'язок усіх факторів освітнього середовища, що, за умови раціонально організованого педагогічного супроводу, спрямовується на зміцнення і збереження здоров'я дитини на усіх етапах її зростання й розвитку [7, с. 39].

А. Кошель вказує на те, що метою використання здоров'язбережувальних технологій у закладі дошкільної освіти є збереження або забезпечення високого рівня здоров'я його вихованців і виховання у них відповідної культури здоров'язбереження. Це, на думку А. Кошель, надасть дошкільнику можливість самостійно вирішувати завдання у галузі здорового способу життя [10, с. 42]. К. Левшунова розглядає здоров'язбережувальні технології як засіб зміцнення різних видів здоров'я дітей дошкільного віку (фізичного, психічного, емоційного духовного, соціального) за використання потенціалу рухової діяльності [12, с. 200].

Здоров'язбережувальні технології на сьогодні виокремилися в окрему позицію класифікації освітніх технологій. За науковцями О. Богінч. Л. Гаращенко, Т. Дукою, А. Кошель можна виокремити наступні види здоров'язбережувальних технологій:

- фізкультурно-оздоровлювальні, які спрямовані на підтримку фізичного здоров'я дитини;
- технології забезпечення емоційного здоров'я та соціально-психологічного благополуччя дітей, що стало надзвичайно актуальним для сьогоденних умов перебування дитини у ЗДО;
- медико-профілактичні технології, за проведення яких у закладі дошкільної освіти відповідає його медичний персонал;
- технології здоров'язбереження й здоров'язбагачення, які спрямовані на формування культури здоров'я педагогів закладу дошкільної освіти [4, с. 427; с. 40].

Важливо повномірно й ефективно інтегрувати здоров'язбережувальні технології в освітній процес ЗДО. На думку Л. Гаращенко, ефективність упровадження сучасних технологій збереження та зміцнення здоров'я значною мірою залежить від інтеграції освітньої і лікувально-оздоровлювальної діяльності закладу дошкільної освіти, тісної співпраці педагогів ЗДО і медичних працівників [5, с. 89].

Дослідниця Н. Маліновська звертає увагу на співупорядкування понять «здоров'язбережувальні технології» та «фізкультурно-оздоровчі технології», зазначаючи, що останні є одним із видів технологій здоров'язбереження. Поняття «*фізкультурно-оздоровчі технології*», на думку Н. Маліновської, слід розглядати як цілеспрямовану струнку й послідовну систему роботи у галузі оздоровлення, підтримки різних видів здоров'я, загартування, дотримання необхідного обсягу рухової активності тощо [13, с. 15].

Складниками фізкультурно-оздоровчих технологій (за А. Кошель, Н. Маліновською) є: формування рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей особистості дитини, оптимізація її рухової активності; становлення фізичної культури дитини; розвиток її дихальної системи; профілактика порушення постави та виникнення плоскостопості; виховання потреби у щоденній руховій активності та турботи про власне здоров'я [10, с. 43; 13, с. 15].

Це визначається як у безпосередньому використанні здоров'язбережувальних технологій, що, на думку В. Веселової реалізується комплексно шляхом організації безпечного розвивального середовища, екологічно сприятливого життєвого простору, раціонального харчування, повноцінного медичного обслуговування [2, с. 308]. Важливим видається й раціональна оптимізація рухового режиму, дотримання системного підходу щодо мотивації дошкільників на здоровий спосіб життя, формування в дітей ціннісного ставлення до власного здоров'я тощо.

Питання реалізації педагогічного супроводу щодо проведення окремих елементів фізкультурно-оздоровчої роботи у працях науковців аналізується, у тому числі: у контексті забезпечення їхньої фахової підготовки (Е. Вільчковський, Л. Гаращенко, О. Курок, Н. Маліновська); формування у майбутніх вихователів фізкультурно-оздоровчої компетентності (Л. Загородня, Г. Барсуковська, С. Матвієнко, С. Тітаренко, П. Щербак та ін.).

Педагогіка оздоровлення вказує на те, що *фізичне виховання* є педагогічною системою, яка орієнтована на повноцінний розвиток дітей, охорону їхнього фізичного та психічного здоров'я, набуття рухових умінь і навичок, формування стійкого інтересу до занять рухом, розвиток фізичних якостей (сила, швидкість, гнучкість, спритність тощо) та формування культури здоров'я.

Вчена Л. Загородня визначає наступні умови ефективного супроводу використання оздоровчих технологій у галузі фізичного виховання дошкільників: знання педагогів мають бути комплексними, науковими, характеризуватися особистісною забарвленістю, відкритістю до новацій. Уміння, які є важливими стосовно фізкультурно-оздоровчої компетентності педагогів ЗДО, за Л. Загородньою: гностичні, творчі, фахово-медичні, проєктивні, організаційні, уміння самовдосконалення та уміння психотехніки [8, с. 113].

Зупинимось більш детально на розкритті сутності поняття «педагогічний супровід». За новим тлумачним словником української мови під *супроводом* розуміється «те, що супроводить яку-небудь дію, явище, товариство, оточення; група людей, яка супроводжує когось» [15]. За визначенням даного поняття, наданим С. Гончаренком, слід розрізняти його як: «дію зі значенням супроводжувати, супроводити; те, що супроводить якусь дію, явище; поєднання дії з іншою, побічною дією; додавання чогось до чогось, доповнення до чогось» [6].

Узагальнюючи погляди науковців на досліджувану проблему, можна виділити деякі з умов щодо організації ефективного педагогічного супроводу використання технологій здоров'язбереження у фізичному вихованні дошкільників:

1) облаштування відповідної території або приміщення для проведення фізкультурно-оздоровчих заходів та інших форм роботи зі дітьми. Щодо цього нам імпонує думка, висловлена А. Кошель стосовно обладнання спортивної зали та спортивного майданчика стандартним і нестандартним обладнанням, що надасть можливості повноцінного й гармонійного розвитку для кожної дитини. Також важливо створити у кожній групі, починаючи з груп раннього віку, куточки рухової активності, які мають бути оснащені усім необхідним обладнанням [10].

2) забезпечення комплексного підходу щодо взаємодії вихователя й дитини – на етапі підготовки до такої роботи, організації сприятливої атмосфери як на заняттях з фізичної культури, так і під час інших форм фізкультурно-оздоровчої роботи. Ми погоджуємося з науковою позицією Т. Дуки, що усі елементи фізкультурно-оздоровчої роботи, які проводиться з дошкільниками, мають супроводжуватися створенням позитивної мотивації до здорового способу життя, інтересу до оздоровлювальної діяльності [7, с. 39];

3) налагодження ефективної взаємодії з родинами вихованців, що стосується пропаганди здорового способу життя, роз'яснення важливості проведення елементів здоров'язбережувальної роботи за умов перебування дитини удома, у тому числі – під час канікул і дистанційного формату освітнього процесу;

4) педагоги дошкільної освіти в сучасних умовах реформування освіти мають постійно удосконалювати свої професійні можливості щодо використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Можемо зазначити, що сучасні інформаційні ресурси, онлайн освітні платформи мають великий потенціал щодо забезпечення саморозвитку та самоосвіти педагогів у такому важливому напрямі роботи, як здоров'язбереження.

Нам видається слушною думка Л. Гаращенко стосовно необхідності перегляду й осучаснення науково-методичного, медичного та гігієнічного забезпечення освітнього процесу у ЗДО. Важливим визначається й подальша розробка організаційно-педагогічних умов, які визначатимуть основи супроводу використання здоров'язбережувальних технологій у практиці ЗДО та відповідного діагностування, що урахуватиме вікові особливості дітей раннього та дошкільного віку [5, с. 89].

Слід звернути увагу на ті наукові роботи, в яких авторами надаються конкретизовані методичні рекомендації щодо створення відповідного фізкультурно-оздоровчого середовища для забезпечення ефективного педагогічного супроводу використання технологій здоров'язбереження у роботі з дітьми.

Висновки. Проблема здоров'язбереження є однією з тих, яка не втрачає своєї актуальності для педагогічної науки, практики закладів освіти. Для дошкільної освіти проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей в останні роки набула особливої гостроти. У процесі фізичного виховання дітей та в інших напрямках освітньої роботи у ЗДО використовуються інноваційні здоров'язбережувальні технології. З урахуванням сучасних підходів до їх застосування було пропоновано низку умов щодо організації ефективного педагогічного супроводу використання технологій здоров'язбереження у фізичному вихованні дошкільників.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані із вивченням у практиці закладів дошкільної освіти особливостей упровадження здоров'язбережувальних технологій.

Література

1. Булгару К. Г. Технології збереження здоров'я дошкільників під час воєнного стану в Україні як важливий психолого-педагогічний інструмент. *Концептуальні шляхи розвитку освіти та педагогічної науки: матеріали II наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 22-23 лист. 2024 р.)*. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/-catalog/download/121/1727/3591-1> (дата звернення: 29.08.2025).
2. Веселова В. Здоров'язбережувальні технології як інструмент збереження та зміцнення здоров'я дошкільників в умовах воєнного стану. *Заклад освіти – територія здоров'я, безпеки, підтримки : зб. матеріалів VII Всеукр. наук.-практ. конф.* (21 лист. 2024 р.) / за заг. ред. В. М. Успенської. Суми : ФОП Цьома С.П., 2024. С. 306–308.
3. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Суми: Університетська книга. 2004. 428 с.
4. Гаращенко Л. В. Здоров'язбережувальні технології фізичного виховання дітей дошкільного віку: реалії та перспективи. *Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 9. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2010.
5. Гаращенко Л. В. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження сучасних оздоровлювальних технологій в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. *Народна освіта*. 2009. Вип. 2 (38). С. 86–91.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Дука Т. М. Специфіка використання здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2016. № 15. С. 37–43.
8. Загородня Л. П., Барсуковська Г. П. Інноваційні педагогічні технології як засіб формування фізкультурно-оздоровчої компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Вип. 3. С. 110–118.
9. Здоров'язбережувальні технології у закладі дошкільної освіти / авт.-упоряд. І. І. Нікітіна. Харків: Вид. група «Основа», 2022. 174 с.
10. Кошель А. П. Використання здоров'язбережувальних технологій у дошкільному закладі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: «Педагогічні науки»*. 2016. Вип. 135. С. 41–45.
11. Кушнір А. Поняття «здоров'язберігаючі технології» в науковому просторі. *Вісник студентського наукового товариства НДУ ім. М. Гоголя*. 2018. Вип. 20. С. 195–198.
12. Левшунова К. В. Здоров'язберігаючі технології як чинник психічного благополуччя дошкільника. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. № 2(2). С. 197–205.
13. Маліновська Н. Підготовка майбутніх вихователів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у закладі дошкільної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 1(142). Одеса, 2023. С. 13–21.
14. Матвієнко С., Щербак П. Готовність майбутніх вихователів до використання фізкультурно-оздоровчих технологій у роботі з дошкільниками. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2025. № 2. С. 254–264.
15. Новий тлумачний словник української мови. Т. 4. Київ: АКОНІТ, 1999. 684 с.
16. Пахальчук Н. Використання здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій*. 2014. С. 422–424.

References

1. Bulharu, K. H. Tekhnolohii zberezhennia zdorovia doshkilnykiv pid chas voiennoho stanu v Ukraini yak vazhlyvyi psykhologo-pedahohichnyi instrument. [Technologies for preserving the health of preschoolers during martial law in Ukraine as an important psychological and pedagogical tool]. URL: <https://molodyivchenyi.ua/omp/index.php/conference/catalog/download/121/1727/3591-1> [in Ukrainian].

2. Veselova, V. (2024). Zdorov'iazberezhuvalni tekhnologii yak instrument zberezhenia ta zmitsnennia zdorovia doshkilnykiv v umovakh voiennoho stanu. [Health-preserving technologies as a tool for preserving and strengthening the health of preschoolers under martial law]. *Zaklad osvity – terytorii zdorovia, bezpeky, pidtrymky – An educational institution is a territory of health, safety, and support*, 306–308 [in Ukrainian].
3. Vilchkovskiy, E. S. & Kurok, O. I. (2004). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya ditey doshkilnoho viku [Theory and methods of physical education of preschool children: a textbook]. Sumy: Universytetska knyha [in Ukrainian].
4. Harashchenko, L. V. (2010). Zdorov'iazberezhuvalni tekhnologii fizychnoho vykhovannya ditei doshkilnoho viku: realii ta perspektyvy. [Health-preserving technologies in physical education of preschool children: realities and prospects]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Issue 9. Seria: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia – Bulletin of the Institute of Child Development. Issue 9. Series: Philosophy, Pedagogy, Psychology* [in Ukrainian].
5. Harashchenko, L. V. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vprovadzhennia suchasnykh ozdorovliuvalnykh tekhnologii v osvitnomu protsesi zakladiv doshkilnoi osvity [Preparation of future educators for the implementation of modern health-improving technologies in the educational process of preschool education institutions]. *Narodna osvita – Public education*, 2 (38), 86–91 [in Ukrainian].
6. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
7. Duka, T. M. (2016). Spetsyfika vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii u roboti z ditmy doshkilnoho viku [Specifics of using health-preserving technologies in working with preschool children]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu. Seria: pedahohichni nauky – Bulletin of Cherkasy University. Series: Pedagogical Sciences*, 15, 37–43 [in Ukrainian].
8. Zahorodnia, L. P. & Barsukovska, H. P. (2014). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii yak zasib formuvannia fizkulturno-ozdorovchoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Innovative pedagogical technologies as a means of forming the physical and recreational competence of future educators of preschool educational institutions]. *Zbiryk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu – Collection of scientific works of Uman State Pedagogical University*, 3, 110–118 [in Ukrainian].
9. Zdorov'iazberezhuvalni tekhnologii u zakladi doshkilnoi osvity (2022). [Health-preserving technologies in a preschool education institution] / avt.-uporiad. I. I. Nikitina. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
10. Koshel, A. P. (2016). Vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnologii u doshkilnomu zakladi [Use of health-preserving technologies in a preschool institution]. *Visnyk Chernivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seria : Pedahohichni nauky – Bulletin of the Cherniv National Pedagogical University. Series: "Pedagogical Sciences"*, 135, 41–45 [in Ukrainian].
11. Kushnir, A. (2018). Poniattia «zdorov'iazberihaiuchi tekhnologii» v naukovomu prostori [The concept of "health-preserving technologies" in the scientific space]. *Visnyk studentskoho naukovohto tovarystva – Bulletin of the Student Scientific Society*, 20, 195–198 [in Ukrainian].
12. Levshunova, K. V. (2012). Zdoroviazberihaiuchi tekhnologii yak chynnyk psykhnichnoho blahopoluchchia doshkilnyka [Health-saving technologies as a factor in the mental well-being of a preschooler]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav – Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs*, 2(2), 197–204 [in Ukrainian].
13. Malinovska, N. (2023). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia fizkulturno-ozdorovchykh tekhnologii u zakladi doshkilnoi osvity [Preparation of future educators for the use of Physical Culture and recreation technologies in the Preschool Education Institutions]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Scientific Bulletin of the K. D. Ushynsky South Ukrainian National Pedagogical University*, 1 (142), 13–21 [in Ukrainian].
14. Matvienko, S., Shcherbak, P. (2025). Hotovnist maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia fizkulturno-ozdorovchykh tekhnologii u roboti z doshkilnykamy [Readiness of future teachers to use physical and healthpromoting technologies in working with preschool children]. *Naukovi zapysky. Seria «Psykhologo-pedahohichni nauky». (Nizhynskyi derzhavnyi*

universytet im. Mykoly Hoholia) – *Scientific Notes of the Mykola Gogol Nizhyn State University. Series "Psychological and Pedagogical Sciences"*, 2, 135–138 [in Ukrainian].

15. Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy (1999). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. T. 4. Kyiv: AKONIT [in Ukrainian].

16. Pakhalchuk, N. (2014). Vykorystannia zdorov'iazberezhuvalnykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni ditei doshkilnoho viku [Use of health-preserving technologies in physical education of preschool children age]. *Aktualni problemy doshkilnoi ta pochatkovoї osvity v konteksti yevropeiskyykh osvithnykh stratehii – Current problems of preschool and primary education in the context of European educational strategies*, 422–424 [in Ukrainian].

Matvienko S.

candidate of Pedagogic Sciences (PhD),
Docent of the Department of Preschool Education
Nizhyn Mykola Gogol State University
matvienko.si@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7591-1683

Shcherbak P.

candidate of Pedagogic Sciences, associate professor
of the Department of Geography, Tourism and Sports
Nizhyn Mykola Gogol State University
shcherbak.pi@ndu.edu.ua
orci.org/0009-0001-7604-5876

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE USE OF HEALTH PROTECTING TECHNOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

The relevance of the problem of introducing health-preserving technologies in such a direction of work of a preschool educational institution as physical education of children is substantiated. Despite the sufficient development of this scientific issue, it requires new research in accordance with today's realities, which concern certain threats to the health of children and the younger generation.

It is indicated that the State Standard of Preschool Education particularly emphasizes the importance of forming health-preserving competence in children and emphasizes the role of motor activity, physical exercises and the use of health-preserving technologies in this regard. The essence and classification of health-preserving technologies are indicated. The essence of the key concepts of "technology", "pedagogical technology", "health preservation", "physical education of preschool children", "health preservation technologies", "physical culture and health technologies", "support", "pedagogical support" is revealed and their logical correlation is established.

Based on the analysis of a wide range of scientific works, types of health preservation technologies are distinguished (physical culture and health preservation, technologies for ensuring emotional health and socio-psychological well-being of children, medical and preventive technologies, health preservation and health enrichment technologies). It is indicated that the effectiveness of the work of preschool teachers in the field of health preservation is determined by a harmonious combination of the above technologies, as well as the involvement of parents of pupils in this process. The role of physical education in the use of health-preserving and physical culture and health-improving technologies as a process with a large valeological resource is considered. A number of pedagogical conditions for organizing support for the use of health-preserving technologies in the physical education of preschool children in a preschool educational institution are proposed.

Key words: *technology, pedagogical technology, health-preserving technologies, physical culture and health-improving technologies, health-preserving, support, pedagogical support, physical education of preschool children.*

УДК 811.111'36:159.955

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-113-119

Пальчикова О. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри англійської філології
Криворізький державний педагогічний університет
apalchykova@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3275-9399

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК НАВЧАННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано доцільність урахування критичного мислення як ключового чинника навчання граматики англійської мови. Визначено, що у межах медіа освіти під критичним мисленням розуміють здатність особистості уникати впливу чужих думок, оцінювати позитивні та негативні аспекти явищ перед прийняттям рішень, знаходити підтвердження власним гіпотезам, перевіряти достовірність альтернативних ідей, розглядати проблему з різних перспектив. З'ясовано, що високий рівень сформованості критичного мислення суб'єкта навчання свідчить про уміння систематизувати відомості з онлайн-джерел, розрізняти достовірні ресурси від недостовірних, факти від припущень, правдиві дані від фейкових, формулювати власну позицію на основі перевіреної інформації. Констатовано, що в європейських нормативно-правових документах розвиток критичного мислення є необхідною умовою успішного адаптування до мінливих вимог ринку праці, вчасного реагування на глобальні виклики та готовності до суспільних змін у непередбачуваних обставинах. Своєю чергою, в українській законодавчій базі володіння критичним мисленням означає здатність оцінювати те чи те явище, інтерпретувати інформацію та формувати власні погляди з оперттям на підтверджувальні факти, враховувати протилежну позицію співрозмовника та неупереджено ставитись до контраргументів.

Виявлено, що роль критичного мислення в навчанні граматики англійської мови полягає в умінні розрізняти граматично правильно оформлене висловлення від некоректного; аналізувати ситуацію спілкування і стиль мовлення та добирати відповідні до них часові форми дієслова, синтаксичні зв'язки, фрази і конструкції з інфінітивом, дієприкметником, герундієм тощо; ставити під сумнів можливість тотожного розташування слів в англомовному та українськомовному реченнях; оцінювати перспективу вибору синтаксичних одиниць та способів їх утворення, що носії мови сприймають як ті, що звучать природньо. Встановлено, що під час опанування лексико-граматичних, морфологічних та синтаксичних категорій доцільно сформувати систему суджень щодо мовленнєвої поведінки співрозмовника, специфіки його мислення, мотивів, уявлень, емоційного стану, виражених у повідомленні; ретельно обмірковувати власну вербальну поведінку з подальшим коригуванням у разі невідповідності контексту.

Ключові слова: критичне мислення, навчання граматики англійської мови, порядок слів у реченні, синтаксична конструкція, синтаксичні зв'язки, часова форма дієслова.

Постановка проблеми. В умовах невизначеності, під час стрімкого розвитку інформаційних ресурсів відбувається регулярне внесення коректив у формулювання компетентностей здобувачів освіти та періодичне оновлення змісту іншомовного матеріалу, що впливає на сприйняття, розуміння та оброблення англомовної інформації, відображеної у свідомості суб'єктів навчання. Зокрема, для опанування

граматичного строю іноземної мови необхідно не лише виявляти закономірності побудови слівформ, синтагм, речень, диктем, текстів, а й сформувати навички коректного інтерпретування комунікативних намірів співрозмовника, що враховує критичне осмислення психічних процесів, відображених у мовленнєвій діяльності автора тексту.

Так, під час оволодіння граматиною англійської мови здобувач освіти має оцінити доречність вживання тої чи тої часової форми дієслова згідно з контекстом, коректно утворювати слова, проаналізувати доцільність використання синтаксичних конструкцій відповідно до стилю мовлення; сформувати систему суджень щодо мовленнєвої поведінки співрозмовника, специфіки його мислення, мотивів, уявлень, емоційного стану, закодovаних у повідомленні, поставити під сумнів власну вербальну поведінку, правильно витлумачувати чужі інтенції та дискурсивні стратегії. З огляду на це здатність критично мислити є ключовою умовою засвоєння граматики англійської мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На важливості розвитку критичного мислення у контексті освіти, зокрема медіа, наголошено в зарубіжних наукових працях (Дж. Байер, Н. Бурбульс, Д. Леві, Д. Майерс, Д. Халперн та ін.) та вітчизняних (О. Лозова, О. Луценко, Н. Макаренко, В. Робак, С. Романова, О. Чуба, Н. Токарева, Н. Харченко, Т. Хачумян та ін.), де означений феномен інтерпретують як здатність особистості уникати впливу чужих думок, розглядати проблему з різних перспектив, оцінити позитивні та негативні аспекти явищ до прийняття рішення, знаходити підтвердження власним припущенням, перевіряти достовірність альтернативних ідей, формувати власну позицію на основі верифікованої інформації.

Так, Д. Халперн вказує на таку специфічну рису критичного мислення, як-от оцінювання персональних когнітивних процесів та розв'язання проблеми за допомогою рішення, прийнятого суб'єктом. З погляду науковця, завдяки критичному мисленню визначено цінність алгоритму міркування, що сприяє ухваленню того чи того рішення та проаналізовано чинники, враховані під час отримання результату. Відповідно, до ключових характеристик критичного мислення уналежнено обґрунтованість, контрольованість, цілеспрямованість [9].

З погляду О. Чуби, вкрай важливо критично осмислювати аудіовізуальну форму представлення інформації, що передбачає застосування зображень, анімаційних ефектів для демонстрування поведінки та усного мовлення персонажів: «Лінійне сприйняття книжкової інформації у разі екранно-звукової форми повідомлення стає симультанним. <...>. Тут є значні загрози маніпулювання свідомістю реципієнта, впровадження тенденційних когнітивних і діяльнісних установок. У зв'язку з цим виникають нові психологічні та педагогічні проблеми. Споживачеві необхідно навчитися швидко знаходити релевантну інформацію, відкидаючи зайву і непотрібну, аналізувати знайдену, критично її оцінювати й ефективно використовувати» [6, с. 202–203]. Відтак зростає потреба у розвитку в здобувачів освіти умінь аналізування, перевірки фактів та оцінюванні достовірності даних для формування обґрунтованих суджень.

На думку Н. Макаренко, розвиток критичного мислення набуває актуальності під час послугоування інтернет-ресурсами, позаяк сучасний суб'єкт навчання має розв'язувати життєві проблеми як у реальному, так і віртуальному світах, піддавати сумніву чужі та власні судження задля коригування персональних дій під час повсякденної та професійної видів діяльності. З огляду на це, прогресування критичного мислення відбувається за умов опрацювання великої кількості інформації, пошуку першоджерел, аналізування даних з подальшим аргументуванням апелювання до тої чи тої позиції, доведення переконань з опертям на факти, умовиведення [5]. До просунутого рівня розвитку критичного мислення психологиня уналежнює здатність

акумулювати дані з інтернет-ресурсів, упорядковувати пошук інформаційних платформ, дослідження великого обсягу інформації, формулювання мети перебування в соціальних мережах [4].

Як бачимо, у розумінні науковців, критичне мислення є одним із ключових чинників формування інформаційно компетентної особистості, що значну кількість часу проводить в соціальних мережах. Відтак високий рівень сформованості критичного мислення вказує на здатність суб'єкта вправно оперувати інформаційним потоком, що передбачає систематизування відомостей з онлайн-джерел, відокремлення перевірених ресурсів від недостовірних, правдивих даних від фейкових, головного від другорядного, прийняття рішень, що ґрунтуються на достовірних відомостях.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри достатню кількість праць, присвячених проблемі інтегрування елементів критичного мислення в освітній процес, на особливу увагу заслуговує з'ясування ролі критичного мислення в навчанні граматики англійської мови.

Мета статті – з'ясувати роль критичного мислення в навчанні граматики англійської мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. На необхідності розвитку критичного мислення в освітньому процесі наголошено в європейських документах, як-от «Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя», «Європейська програма розвитку навичок для сталої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості», дорожня карта «Поза межами: нові шляхи переосмислення вищої освіти» та українській законодавчій базі, зокрема в Державних стандартах базової і профільної середньої освіти, Концепції «Нова українська школа». У вказаному нормативному забезпеченні звернено увагу на те, що в найближчій перспективі найбільш затребуваними на ринку праці будуть фахівці, здатні критично мислити, генерувати ідеї, розв'язувати проблеми, працювати в команді та будувати комунікацію з особами, що уналежнено до різних психотипів.

Так, згідно з «Рекомендаціями щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя», запам'ятовування фактів не є достатнім чинником досягнення прогресу чи успіху. Критичне мислення, здатність до співпраці, виконання обчислень, креативність, аналітичні та переговорні навички є невід'ємними інструментами розвитку ключових компетентностей та сприяють створенню нових продуктів і адаптуванню до суспільних змін [7].

Відповідно до «Європейської програми розвитку навичок для сталої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості», окрім технічних навичок, ринок праці дедалі більше потребує наскрізних умінь, як-от спільна робота, критичне мислення та віднайдення креативних способів подолання труднощів. Це пов'язано зі зростаючим впливом роботизації та автоматизації виробництва, що підвищує потребу в унікально «людських» навичках, необхідних для реагування на глобальні виклики та адаптування до змін у непередбачуваних умовах [8].

У дорожній карті «Поза межами: нові шляхи переосмислення вищої освіти» зазначено, що у зв'язку з поширенням фейкових новин, дезінформації та теорії змови, роль критичного мислення є надзвичайно важливою. Крім того, заклади вищої освіти несуть відповідальність за навчання розрізняти правдиві і сфабриковані дані та застосовувати знання для вирішення питань у різних сферах життєдіяльності. Відповідно, формування навичок пошуку істини має бути в основі кожної навчальної програми на всіх рівнях освіти, що спонукатиме суб'єктів навчання до пошуку інноваційних рішень для розв'язання проблем планетарного масштабу [11].

Своєю чергою, в Державному стандарті базової середньої освіти з-поміж наскрізних умінь для всіх ключових компетентностей виокремлено вміння критично і системно мислити, виявлене у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків; аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях; зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх

інтерпретації; розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси і способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації [1].

Як бачимо, критичне мислення є важливим психологічним чинником формування особистості здобувача освіти, що проявлено в здатності відрізняти перевірені дані від ненадійних, неупереджено інтерпретувати інформацію, обґрунтовано оцінювати те чи те явище, формувати власні погляди з оперттям на підтверджені факти.

Критичне мислення тісно пов'язане з умінням абстрагуватися та оперувати лексико-граматичними, морфологічними та синтаксичними категоріями, оскільки задля успішного продукування англомовного граматичного матеріалу важливо зважено приймати рішення щодо вживання тої чи тої часової форми дієслова згідно з контекстом, ретельно обирати звороти і конструкції з інфінітивом, дієприкметником, герундієм, дотримуватися порядку слів у реченні. Крім того, необхідно вчасно оцінити ситуацію спілкування, проаналізувати відповідність їй власної вербальної поведінки та за потреби внести корективи, як-от слідування правилам словотворення і словозміни, поєднання слів і словосполучень у речення, задля створення змістовних і логічно завершених висловлень.

Так, у розумінні О. Лозової, здобувачі освіти з вищим рівнем розвитку критичного мислення більш схильні до абстрагування та успішного послуговування вербальними поняттями [2]. З погляду психологині, критичне мислення доцільно враховувати під час розгляду граматичних аспектів, що різняться в рідній та іноземній мовах, а також особливостей їх відображення в синтаксичному ярусі [3]. Означену думку відображено в працях С. Йокоями, К. Йошимоти, Р. Кавасими Т. Міямоти, де зазначено, що під час вивчення іноземної мови важливо усвідомити різницю в сутності висловлень, сформульованих за допомогою різних конструкцій та оцінити потенційні ризики спотвореного сприйняття змісту повідомлення. Так, речення в активному стані: *"Then John hit his brother"* (Тоді Джон вдарив свого брата) більш прийнятне, ніж варіант у пасиві: *"Then John's brother was hit by him"* (Тоді брата Джона було травмовано ним (Джоном)), де *John's brother* (брат Джона) є підметом, а *him* (ним, тобто Джоном) – субагентом. Відповідно, згідно з першим варіантом, мовець співпереживає Джону більше, ніж його братові [12].

Своєю чергою, психологи [10] наводять приклад речень, що носії мови сприймають як ті, що звучать менш природньо, навіть за умови їхнього граматично коректного оформлення. Так, речення *"I'm marrying a guy I met in England last summer!"* (Я виходжу заміж за хлопця, якого зустріла в Англії минулого літа) для носія мови звучатиме не зовсім натурально у формулюванні *"A guy I met in England last summer is marrying me!"* (Хлопець, якого я зустріла в Англії минулого літа, одружується зі мною!). Попри те, що обидва варіанти граматично правильні, мають ідентичне значення та адресовані одним і тим самим людям, у другому реченні порушено ієрархію лінгвістичної емпатії, згідно з якою під час вибору підмета для мовця природнішим є вибір самого себе, а не іншого суб'єкта. У зв'язку з цим украй важливо критично оцінити доречність використання тої чи тої конструкції за умови обов'язкового урахування її сприйняття носіями мови.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, критичне мислення є ключовим аспектом в оволодінні граматиною англійської мови, позаяк передбачає здатність розрізняти граматично правильно оформлене висловлення від некоректного; аналізувати ситуацію спілкування та добирати відповідні до неї часові форми дієслова, синтаксичні зв'язки, фрази і конструкції з інфінітивом, дієприкметником, герундієм тощо; ставити під сумнів можливість тотожного розташування слів в англомовному та українськомовному реченнях; оцінювати перспективу вибору синтаксичних одиниць та способів їх утворення, що природньо сприймалися б носіями мови.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у розробленні методики розвитку критичного мислення під час навчання граматики англійської мови.

Література

1. Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>. (дата звернення: 12.07.2025).
2. Лозова О., Коркос Я. Критичне мислення студентів та переконання, характерні для епохи постправди. *Věda a perspektivy*. Прага, 2024. № 1(32). С. 142–150. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-142-150](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-142-150).
3. Лозова О. М. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: навч.-метод. посіб. К. : ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 102 с.
4. Макаренко Н. М. Критичне мислення та його роль у профілактиці зниження когнітивного розвитку користувачів соціальних мереж. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. Київ, 2024. Т. 35(74), № 2. С. 36–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/07>.
5. Макаренко Н. М. Курс «Медіапсихологія» як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Філософія освітнього простору вищої школи: психологічний та психолінгвістичний дискурс: колективна монографія / за ред. Н. Корчакової*. Київ : Центр учбової літератури, 2022. С. 184–219.
6. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2013. № 3. С. 202–208.
7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. 13 p. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). (дата звернення: 15.07.2025).
8. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Brussels: European Commission, 2020. 23 p. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A91345>. (дата звернення: 12.07.2025).
9. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2003. 394 p.
10. Kann T., Berman S., Cohen M., et. al. Linguistic Empathy: Behavioral measures, neurophysiological correlates, and correlation with Psychological Empathy. *Neuropsychologia*. 2023. Vol. 191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2023.108650>.
11. UNESCO, 2022, *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference. 18–20 May 2022. 40 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912>. (дата звернення: 12.07.2025).
12. Yokoyama S., Yoshimoto K., Miyamoto T., Kawashima R. Neuro-physiological evidence of linguistic empathy processing in the human brain: A functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Neurolinguistics*. 2009. Vol. 22. Issue 6. P. 605–615. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2009.07.002>

References

1. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity [the State Standard of Basic Secondary Education]: Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (Accessed: 12.07.2025) [in Ukrainian].
2. Lozova, O., Korkos, Ya. (2024). Krytychne myslennia studentiv ta perekonannia, kharakterni dlia epokhy postpravdy [Students' critical thinking and beliefs characteristic of the post-truth era]. *Věda a perspektivy*. 1(32), 142–150. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-142-150](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-142-150) [in Ukrainian].
3. Lozova, O. M. (2010). Psykholohichni aspekty zasvoiennia inozemnoi movy [Psychological aspects of learning a foreign language]. Kyiv: un-t im. B. Hrinchenka [in Ukrainian].
4. Makarenko, N. M. (2024). Krytychne myslennia ta yoho rol u profilaktytsi znyzhennia kohnityvnogo rozvytku korystuvachiv sotsialnykh merezh [Critical thinking and its role in preventing cognitive decline in social media users]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Psykholohiia – Academic notes of V. I. Vernadsky. Series: Psychology*, 35(74), 2, 36–40. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.2/07> [in Ukrainian].

5. Makarenko, N. M. (2022). Kurs «Mediapsykholohiia» yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [The course “Media Psychology” as a means of developing students’ critical thinking]. *Filosofia osvithnoho prostoru vyshchoi shkoly: psykholohichni ta psykholinhvistychnyi dyskurs: kolektyvna monohrafiia* / za red. N. Korchakovo. Kyiv: Tsentri uchbovoi literatury [in Ukrainian].

6. Chuba, O. (2013). Formuvannia krytychnoho myslennia yak psykholoho-pedahohichna problema suchasnosti [Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of modernity]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of professional education*, 3, 202–208. [in Ukrainian].

7. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)). (Accessed: 15.07.2025). [in English].

8. European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (2020). Brussels: European Commission. URL: <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A91345> (Accessed: 12.07.2025). [in English].

9. Halpern D. (2003). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. [in English].

10. Kann T., Berman S., Cohen M., et. al. (2023). Linguistic Empathy: Behavioral measures, neurophysiological correlates, and correlation with Psychological Empathy. *Neuropsychologia*. Vol. 191. 1–15. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2023.108650>. [in English].

11. UNESCO (2022). *Beyond Limits. New Ways to Reinvent Higher Education*. Working document for the World Higher Education Conference. 18–20 May 2022. 40 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389912> (Accessed: 12.07.2025). [in English].

12. Yokoyama S., Yoshimoto K., Miyamoto T., Kawashima R. (2009). Neurophysiological evidence of linguistic empathy processing in the human brain: A functional magnetic resonance imaging study. *Journal of Neurolinguistics*, 22, 6, 605–615. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2009.07.002>. [in English].

Palchykova O.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of English Philology
Kryvyi Rih State Pedagogical University
apalchykova@ukr.net
orcid.org/0000-0003-3275-9399

CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF TEACHING ENGLISH GRAMMAR

The article substantiates the importance of considering critical thinking as a key factor in teaching English grammar. Within the framework of media education, critical thinking is understood as the ability of an individual to avoid the influence of other people’s thoughts, to evaluate the positive and negative aspects of phenomena before making a decision, to find confirmation with one’s own hypotheses, to check the reliability of alternative ideas, and to consider the problem from different perspectives. It has been found that the high level of formedness of critical thinking indicates the ability to arrange information from online sources and distinguish reliable resources from unreliable ones, facts from assumptions, true data from fake ones, and to form one’s own position based on verified information.

It is stated that in European regulatory documents, the development of critical thinking is a necessary condition for successful adaptation to the changing requirements of the labor market, timely response to global challenges, and readiness for social changes in unforeseen circumstances. In the Ukrainian legislative framework, the possession of critical thinking means the ability to reasonably evaluate this or that phenomenon, interpret

information, and form one's own views based on confirmed facts, take into account the interlocutor's opposite position, and impartially treat counterarguments.

The authors examine how critical thinking contributes to teaching English grammar by enabling students to distinguish between grammatically correct and incorrect statements, analyze communication situations and speech styles, and select the appropriate verb tenses, syntactic relations, phrases, and constructions involving infinitives, participles, gerunds, etc.

It has been determined that critical thinking manifests itself in questioning the possibility of the identical arrangement of words in English- and Ukrainian-language sentences. It is revealed in evaluating the perspective of choosing syntactic units and methods of their formation that native speakers perceive as those sounding natural. The paper establishes the necessity to master lexical-grammatical, morphological, and syntactical categories considering the formation of a system of judgments regarding the interlocutor's speech behavior and the specifics of their thinking, motives, ideas, and emotional state. Furthermore, it justifies the need to assess one's own verbal behavior and adjust it to the context.

Key words: critical thinking, teaching English grammar, word order in a sentence, syntactic construction, syntactic relations, tense form of a verb.

УДК 37.018.43:376

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-120-126

Турко Б. Б.

доктор філософії, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
bohanna.turko@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6125-1098

Жмурко Т. І.

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти,
спеціальності А3 Початкова освіта
Львівського національного університету імені Івана Франка
taniazhnyrko@gmail.com
orcid.org/0009-0007-1795-7596

**ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ
ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У статті досліджується значення інтерактивних методів навчання в контексті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Підкреслюється важливість створення інклюзивного освітнього середовища, яке здатне сприяти розвитку пізнавальних, комунікативних та соціальних навичок у дітей, що мають особливі освітні потреби. Автор аналізує основні інтервенції, що включають інтерактивні підходи, такі як групова робота, рольові ігри, проектна діяльність, а також використання мультимедійних технологій, які сприяють не лише освітньому процесу, але й емоційному розвитку дітей. Особливу увагу приділено адаптації навчальних матеріалів і методів, що враховують різноманітність потреб дітей, а також підходам до інклюзивного навчання в Україні, що відповідають міжнародним стандартам та нормативно-правовим документам. У статті також висвітлено результати досліджень, що підтверджують ефективність інтерактивних методик у формуванні позитивної мотивації, розвитку критичного мислення та самостійності у дітей з особливими освітніми потребами. Аналізуються наукові роботи, що підтверджують важливість врахування індивідуальних особливостей дітей при застосуванні інтерактивних підходів в освітньому процесі. У висновках зазначено, що використання інтерактивних методів сприяє створенню умов для максимального розвитку кожної дитини, що має потребу в спеціальних освітніх послугах, а також є важливим фактором у формуванні інклюзивної культури у сучасних закладах освіти.

Мета дослідження – дослідити вплив інтерактивних методів навчання на мотивацію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та обґрунтувати ефективність їх використання у процесі навчання для активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних навичок та соціальної адаптації дітей.

Методологія дослідження ґрунтується на теоретичному аналізі наукових підходів до використання інтерактивних методів навчання у роботі з дітьми з ООП. Методологічною основою є системний, діяльнісний та компетентнісний підходи, які дозволяють розглянути інтерактивне навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності та підвищення мотивації дітей з ООП.

Результати. У ході дослідження було встановлено, що інтерактивні методи навчання мають значний вплив на мотивацію дітей з ООП, оскільки вони дозволяють створити умови для більш активної участі у освітньому процесі, підвищення інтересу до завдань та розвитку самостійності. Зокрема, застосування групових завдань, рольових ігор та проектної діяльності дозволяє дітям

краще усвідомлювати свої можливості, що сприяє їхньому емоційному та соціальному розвитку.

Наукова новизна. Дослідження розширює уявлення про інтерактивні методи як засіб підвищення мотивації до навчання у дітей з ООП, акцентуючи увагу на їхній ролі у розвитку комунікативних та соціальних навичок. Вперше проведено комплексний аналіз ефективності інтерактивних методик з урахуванням індивідуальних особливостей дітей та їхнього освітнього потенціалу.

Практична значимість полягає в можливості використання результатів педагогами, які працюють з дітьми з ООП, для розробки індивідуальних навчальних програм, впровадження інтерактивних методик у освітній процес, а також у підготовці фахівців у галузі інклюзивної освіти. Запропоновані підходи сприятимуть створенню сприятливого освітнього середовища та підвищенню ефективності освітньої роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, особливі освітні потреби, мотивація до навчання, інклюзивна освіта, освітній процес, адаптація, комунікативні навички, інклюзивне середовище, проєктна діяльність, соціалізація.

Постановка проблеми. Використання інтерактивних методів навчання у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – ООП) є одним із ключових напрямів сучасної педагогіки, спрямованим на створення комфортного, адаптованого та мотивуючого освітнього середовища. Традиційні підходи до навчання часто виявляються недостатньо ефективними для дітей з ООП, оскільки не враховують їхніх індивідуальних особливостей, темпу засвоєння матеріалу та потреби у постійній підтримці. У цьому контексті інтерактивні методи виступають важливим засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку соціальних навичок і підвищення рівня мотивації до навчання.

Інтерактивне навчання передбачає використання таких методів, як групова робота, сюжетно-рольові ігри, технології занурення, проєктна діяльність, методи колективного обговорення, які забезпечують не лише ефективніше засвоєння знань, а й сприяють розвитку комунікативних навичок, емоційного інтелекту та самостійності дітей. Особливо важливим є те, що такі методи дозволяють створювати навчальні ситуації, максимально наближені до реального життя, що допомагає дітям з ООП адаптуватися до соціуму та почуватися впевненіше у взаємодії з однолітками.

Крім того, інтерактивні методи навчання сприяють індивідуалізації та диференціації освітнього процесу, що є важливим фактором у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Завдяки можливості враховувати рівень розвитку кожної дитини та її унікальні здібності, педагоги можуть ефективніше добирати методики, які забезпечують максимальне розкриття потенціалу кожного вихованця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Навчання дітей з особливими потребами за допомогою інтерактивних методів навчання досліджуються в працях багатьох сучасних науковців.

Зокрема, дослідниця К. Звєкова описує сутність інтерактивних технологій навчання дітей з ООП, розглядає методики впровадження інтерактивних форм і методів у освітній процес [10, с. 73].

Дослідники Т. Гордієнко та М. Ляковська розглядають різноманітні підходи та методи навчання в інклюзивних класах початкової освіти. Окреслюють основні стратегії, серед яких системний, командний, соціальний, кондуктивний і індивідуальний підходи [1, с. 100].

У своїх працях Н. Сергєєва доводить, що мультимедійні засоби, такі як інтерактивні програми, аудіовізуальні матеріали, віртуальна та доповнена реальність, сприяють кращому розумінню навчального матеріалу за допомогою залучення кількох сенсорних каналів одночасно [8, с. 237].

У квітні 2022 року до Положення про інклюзивно-ресурсний центр були внесені зміни, які стали однією з перших спроб визначити зміст поняття «особливі освітні потреби» у вітчизняному законодавстві. У додатку 4 цього документа наведено «категорії (типи) особливих освітніх потреб (труднощів)», фактично прирівнявши це поняття до «освітніх труднощів». Визначення, запропоноване в документі, трактує їх як «труднощі у навчанні, що впливають на процес здобуття освіти та результати навчання здобувачів відповідного року навчання».

Вивчення генези поняття «особливі освітні потреби» значною мірою спирається на його інтерпретацію в міжнародних документах, що регулюють освітню політику інклюзії. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» визначене в Саламанській декларації (1994) і охоплює всіх дітей та молодь, які мають труднощі в навчанні через фізичні чи розумові обмеження або інші фактори. Особливі освітні потреби можуть виникати на різних етапах навчання, що вимагає відповідного підходу в освітньому процесі [7].

Згідно з нормативно-правовими документами в Україні до категорії дітей з ООП відносять: дітей з порушеннями слуху, дітей з порушеннями зору, дітей з порушеннями інтелекту (із затримкою психічного розвитку), дітей з мовленнєвими порушеннями, дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, дітей зі складною структурою порушень, дітей з емоційно-вольовими порушеннями та дітей з розладами аутистичного спектру [2, с. 14].

Мета дослідження – дослідити вплив інтерактивних методів навчання на мотивацію дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та обґрунтувати ефективність їх використання у процесі навчання для активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних навичок та соціальної адаптації дітей.

Сучасна початкова інклюзивна освіта неможлива без інтерактивних технологій, адже вони сприяють ефективній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Завдяки їх застосуванню створюється комфортне та сприятливе середовище, де кожна дитина, незалежно від своїх освітніх потреб, має можливість повною мірою реалізувати свій потенціал.

Слово «інтерактив» походить від англійського «interact»: «inter» означає взаємний, а «act» – діяти. Таким чином, інтерактивність передбачає здатність вступати у взаємодію, вести діалог або співпрацювати як із людиною, так і з технічними засобами, наприклад, комп'ютером [5, с. 29].

Інтерактивне навчання передбачає безперервну та активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Воно ґрунтується на принципах співпраці, колективної та групової роботи, сприяючи взаємонавчанню. У такому форматі і вчитель, і учень виступають рівноправними учасниками освітнього процесу, усвідомлюють свою діяльність, аналізують власні знання та навички, а також рефлексують над їхнім застосуванням [6, с. 6].

А.А. Колупаєва акцентувала увагу на так званому «дослідному методі» проб і помилок, який сприяє розвитку самостійного мислення, навичок аналізу помилок і пошуку найкращих рішень. Вона підкреслює, що саме цей підхід формує в учнів уміння творчо розв'язувати завдання, одночасно розвиваючи критичне мислення [3, с. 7-18].

Сучасні науковці О.І. Пометун і Л.В. Пироженко наголошують на важливості інтерактивних технологій у сфері освіти та професійної діяльності, відзначаючи, що поєднання інтерактивних методів навчання з мультимедійними технологіями сприяє ефективному засвоєнню матеріалу завдяки його візуальній привабливості та різноманітності. Відчуття новизни підвищує зацікавленість учнів у навчанні, розвиваючи їхню самостійність і творчий підхід до освітнього процесу [4, с. 92].

Інтерактивні технології, такі як ділові ігри, вебінари та віртуальні класи, сприяють формуванню комфортного освітнього середовища, що заохочує учнів до активної участі та позитивного сприйняття освітнього процесу. Вони виконують не лише функцію передачі знань, а й допомагають у соціальній адаптації; відіграють важливу

роль у формуванні пізнавального інтересу учнів, створюючи сприятливі умови для засвоєння знань і відкриттів. Вони сприяють активній взаємодії між учителем і учнями, де педагог виступає наставником і мотиватором, стимулюючи творчість і самостійність.

Цей підхід передбачає не лише сприйняття інформації, а й її аналіз, осмислення та практичне застосування. Інтерактивні методи навчання розвивають критичне мислення, самостійність і навички відповідального прийняття рішень. Їх ефективність значною мірою залежить від професіоналізму педагога. Уроки із застосуванням інтерактивних технологій зазвичай проходять у форматі парної або групової роботи, що допомагає розвивати навички командної співпраці, ведення дискусій і аргументованого висловлення власної думки.

Зазначимо, що серед найпоширеніших методів і прийомів інтерактивного навчання О. М. Таранченко виділяє:

1. «Акваріум» – метод, при якому невелика група учнів обговорює проблему всередині кола, а решта спостерігає за їхньою дискусією, аналізує аргументи й робить висновки. Це сприяє розвитку критичного мислення та навичок дискусії.

2. «Мозковий штурм» – техніка колективного генерування ідей, під час якої всі учасники висловлюють свої пропозиції без критики чи оцінювання. Основне завдання – створити максимальну кількість варіантів вирішення певної проблеми.

3. «Коло ідей» – прийом, що передбачає по чергове висловлення учнями своїх думок щодо певного питання. Це допомагає залучити кожного учасника до обговорення та почути різні точки зору.

4. «Метод прес» – структура відповідей, яка допомагає учням формулювати та аргументувати свою позицію. Включає чотири етапи: твердження, пояснення, підтвердження прикладами та висновок.

5. «Навчаючи, вчуся» – стратегія, за якої учні самостійно опрацьовують матеріал, а потім пояснюють його своїм однокласникам. Такий підхід сприяє кращому засвоєнню інформації та розвитку навичок викладу.

6. «Мікрофон» – прийом, що дозволяє кожному висловитися з певного питання. Учень, який отримує уявний «мікрофон», має змогу висловити свою думку, що сприяє розвитку комунікативних навичок та активності в класі [9, с. 53].

Вважаємо доцільним виокремити кілька ключових аспектів використання інтерактивних технологій в інклюзивному навчанні в початковій школі, які відіграють важливу роль у створенні умов для ефективного освітнього процесу та розвитку учнів з ООП.

Перш за все, інтерактивні технології сприяють створенню інклюзивного середовища, яке забезпечує рівні можливості для всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей розвитку. Використання сучасних технологій дозволяє подолати бар'єри між учнями з різними потребами, надаючи їм доступ до навчальних матеріалів, що адаптовані відповідно до індивідуальних вимог. Завдяки цьому, кожна дитина може отримати навчальний контент, що максимально відповідає її рівню розвитку і здатності до сприйняття інформації.

Одним із основних аспектів є використання спеціалізованих програм і додатків, які дозволяють адаптувати навчальні матеріали для дітей з різними видами особливих освітніх потреб. Такі програми можуть включати корекційно-розвивальні програми, ігри, а також додатки, які сприяють розвитку моторики, мовлення чи когнітивних здібностей. Це дає змогу кожному учневі працювати в комфортному для нього темпі, що значно підвищує ефективність освітнього процесу.

Не менш важливим є використання мультимедійних засобів, таких як інтерактивні дошки, освітні відео, анімації та програми для візуалізації. Це дозволяє не лише урізноманітнити освітній процес, а й активно залучити учнів до процесу пізнання, стимулюючи їхній інтерес і сприяючи розвитку таких важливих когнітивних функцій, як увага, пам'ять, логічне мислення.

Крім того, інтерактивні технології сприяють розвитку самостійності учнів. Завдяки програмам та додаткам, які дозволяють дитині самостійно оцінювати свій прогрес і досягнення, учні отримують змогу бути більш активними в освітньому процесі, підвищуючи свою мотивацію та впевненість у власних силах. Такий підхід сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання та розвитку критичного мислення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результати дослідження підтверджують, що інтерактивні методи навчання є ефективним засобом підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Завдяки активній участі учнів в освітньому процесі, використанню групової роботи, рольових ігор, проєктної діяльності та мультимедійних засобів створюється середовище, яке сприяє емоційному комфорту, пізнавальній активності, розвитку критичного мислення та самостійності. Інтерактивне навчання дозволяє враховувати індивідуальні особливості та потреби кожної дитини, забезпечує диференційований підхід і адаптацію освітніх методик. Особливої уваги заслуговує впровадження цифрових технологій, що відкривають нові можливості для залучення дітей з ООП до активного освітнього процесу.

Інтерактивні технології також відіграють важливу роль у соціалізації учнів з ООП. Спільні проєкти, групові завдання, виконувані за допомогою технологічних засобів, сприяють розвитку комунікативних навичок і взаємодії з однолітками. Це дозволяє створити умови для соціальної інтеграції дітей з різними потребами, що є важливим аспектом інклюзивного навчання.

Перспективи подальших досліджень, на нашу думку, полягають у глибшому аналізі ефективності окремих інтерактивних технологій з урахуванням типу порушень та освітніх потреб дітей, вивченні впливу інтерактивного підходу на успішність соціальної адаптації, а також розробленні дидактичних моделей для індивідуалізованого навчання в інклюзивному середовищі. Доцільним також є дослідження процесу готовності майбутніх вчителів до впровадження інтерактивних методик в інклюзивній освіті, зокрема в контексті реалізації стандартів Нової української школи.

Література

1. Гордієнко Т., Ляковська М. Методи і прийоми роботи з учнями з ООП. *Педагогічний альманах: збірник праць молодих науковців* / відп. ред. Н. М. Лосєва. 2023. № 1. С. 98–102.
2. Калініченко О. І. Понятійна термінологія інклюзивної освіти в Україні. *Постметодика*. 2011. № 1. С. 12–17.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освітня модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 2. С. 7–18.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: Постанова Кабінету Міністрів України № 545 від 12 липня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (дата звернення 01.02.2025).
6. Прокопенко І. Ф. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. 198 с.
7. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення 01.02.2025).
8. Сергєєва Н. Особливості використання мультимедійних засобів навчання для реалізації індивідуальної траєкторії розвитку осіб з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 25. С. 232–245.
9. Таранченко О. М. Стратегія сучасного викладання: надання підтримки учням з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Початкова школа. 2013. № 4. С. 51–55.
10. Zviekova V. Use of interactive technologies by the teacher's assistant while playing with OPP children. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. № 30-02. С. 71–74.

References

1. Hordiienko, T., & Liaskovska, M. (2023). Metody i pryimomy roboty z uchniamy z OOP [Methods and techniques of working with students with special educational needs]. *Pedahohichniy almanakh – Pedagogical Almanac*, 1, 98–102 [in Ukrainian].
2. Kalinichenko, O. I. (2011). Poniatiina terminolohiia inkliuzyvnoi osvity v Ukraini [Conceptual terminology of inclusive education in Ukraine]. *Postmetodyka – Post-methodology*, 1, 12-17 [in Ukrainian].
3. Kolupaieva, A. A. (2014). Inkliuzyvna osvita yak model sotsialnoho ustroiu [Inclusive education as a model of social order]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia – Special child: education and upbringing*, 2, 7–18 [in Ukrainian].
4. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy (2017). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr [On approval of the Regulations on the Inclusive Resource Center]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text> (data zvernennia 01.02.2025). [in Ukrainian].
6. Prokopenko, I. F. (2019). Inkliuzyvne ta intehrovane navchannia: stan, problemy i perspektyvy [Inclusive and integrated learning: status, problems and prospects] : zbirnyk naukovykh prats. Kharkiv : KhNPU im. H.S. Skovorody; «Mitra» [in Ukrainian].
7. Salamanska deklaratsiia pro pryntsypy, polityku ta praktychnu diialnist u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy ta Ramky Dii shchodo osvity osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy (1994). [The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education and the Framework for action on special needs education]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (data zvernennia 01.02.2025). [in Ukrainian].
8. Serheieva, N. (2024). Osoblyvosti vykorystannia multymediinykh zasobiv navchannia dlia realizatsii indyvidualnoi traiektorii rozvytku osib z osoblyvymy osvithnimy potrebamy [Features of using multimedia teaching aids to implement an individual development trajectory for people with special educational needs]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development*, 25, 232–245 [in Ukrainian].
9. Taranchenko, O. M. (2013). Stratehiia suchasnoho vykladannia: nadannia pidtrymky uchniam z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzyvnoho navchannia [Modern teaching strategy: supporting students with special needs in inclusive education]. *Pochatkova shkola – Primary school*, 4, 51–55 [in Ukrainian].
10. Zviekova, V. (2023). Use of interactive technologies by the teacher's assistant while playing with OPP children. *Modern engineering and innovative technologies*, 30-02, 71–74 [in Ukrainian].

Turko B.

Doctor of Philosophy,
Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education,
Ivan Franko National University of Lviv
bohdanna.turko@lnu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6125-1098

Zhmurko T.

A student of the second (master's) level of higher education,
specialty A3 Primary Education
Ivan Franko National University of Lviv
taniazhnyrko@gmail.com
orcid.org/0009-0007-1795-7596

INTERACTIVE TEACHING METHODS AS A MEANS OF INCREASING THE MOTIVATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article explores the importance of interactive teaching methods in the context of working with children with special educational needs. The importance of creating an inclusive educational environment that can promote the development of cognitive, communicative and social skills in children with special educational needs is emphasized. The author analyzes the main interventions that include interactive approaches, such as group work, role-playing games, project activities, as well as the use of multimedia technologies that contribute not only to the educational process, but also to the emotional development of children. Particular attention is paid to the adaptation of educational materials and methods that take into account the diversity of children's needs, as well as approaches to inclusive education in Ukraine that meet international standards and regulatory documents. The article also highlights the results of research confirming the effectiveness of interactive methods in forming positive motivation, developing critical thinking and independence in children with special educational needs. The scientific works are analyzed, confirming the importance of taking into account the individual characteristics of children when using interactive approaches in the educational process. The conclusions indicate that the use of interactive methods contributes to the creation of conditions for the maximum development of each child who needs special educational services, and is also an important factor in the formation of an inclusive culture in modern educational institutions.

The purpose of the study is to investigate the impact of interactive teaching methods on the motivation of children with special educational needs (SEN) and to substantiate the effectiveness of their use in the learning process to activate cognitive activity, develop communication skills and social adaptation of children.

The research methodology is based on a theoretical analysis of scientific approaches to the use of interactive teaching methods in working with children with SEN. The methodological basis is the systemic, activity and competency approaches, which allow us to consider interactive teaching as a means of activating cognitive activity and increasing the motivation of children with SEN.

Results. The study found that interactive teaching methods have a significant impact on the motivation of children with SEN, as they allow creating conditions for more active participation in the educational process, increasing interest in tasks and developing independence. In particular, the use of group tasks, role-playing games and project activities allows children to better realize their capabilities, which contributes to their emotional and social development.

Scientific novelty. The study expands the understanding of interactive methods as a means of increasing motivation for learning in children with SEN, focusing on their role in the development of communicative and social skills. For the first time, a comprehensive analysis of the effectiveness of interactive methods was conducted, taking into account the individual characteristics of children and their educational potential.

The practical significance lies in the possibility of using the results by teachers working with children with SEN to develop individual educational programs, introduce interactive methods into the educational process, as well as in the training of specialists in the field of inclusive education. The proposed approaches will contribute to the creation of a favorable educational environment and increase the effectiveness of educational work with children with special educational needs.

***Key words:** interactive teaching methods, special educational needs, motivation for learning, inclusive education, educational process, adaptation, communication skills, inclusive environment, project activities, socialization.*

УДК 37.013.43:373.3

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-127-136

Філоненко О. С.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
filonenko.os@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Возняк І. І.

кандидат педагогічних наук, доцент,
старший науковий співробітник Центрального науково-дослідного інституту
Збройних Сил України, м. Київ
Innakiricek700@gmail.com
orcid.org: 0000-0002-8376-9688

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ
У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Актуальність дослідження полягає у зростаючій потребі формування толерантності у молодших школярів як важливого складника соціально-емоційного розвитку особистості в умовах полікультурного освітнього простору. Толерантність сприяє формуванню поваги до різноманіття, розвитку емпатії та навичок міжособистісного спілкування, що є необхідними для успішної соціалізації дитини в сучасному суспільстві. Особливо важливо виховувати ці якості в початковій школі, де закладаються основи світогляду та цінностей.

Автори розглядають основні педагогічні умови, які сприяють ефективному формуванню толерантності, зокрема сприятливу атмосферу в колективі, інклюзивне середовище, різноманітні методи роботи та співпрацю з батьками й педагогами. Проведено аналіз форм і результатів їх реалізації у закладі освіти, що дозволяє визначити ключові фактори успішного виховання толерантності. Запропоновані методики і форми роботи можуть бути використані педагогами, методистами та адміністрацією закладів освіти для удосконалення освітнього процесу, спрямованого на формування толерантної особистості, що є ключовим для побудови гармонійного та демократичного суспільства.

Результати дослідження підтверджують, що створення комфортного емоційного середовища, впровадження інклюзивних підходів, використання інтерактивних методів навчання та активна комунікація з родинами сприяють підвищенню рівня толерантності у молодших школярів.

Дослідження виявило значне покращення міжособистісних стосунків в учнівському колективі, зменшення конфліктності та формування позитивного ставлення до культурних та індивідуальних відмінностей.

Упроваджені педагогічні умови стимулювали розвиток емпатії, взаємоповаги та здатності до конструктивного діалогу, що відображається у підвищенні соціальної адаптації дітей. Результати також свідчать про підвищення мотивації школярів до участі у позаурочних заходах, спрямованих на формування толерантності, що підтверджує ефективність запропонованих підходів. Реалізація педагогічних умов у позаурочній діяльності початкової школи забезпечує цілісне виховання особистості, здатної жити в мультикультурному суспільстві з повагою до інших.

Ключові слова: толерантність, виховання толерантності, педагогічні умови, молодші школярі, позаурочна діяльність, інклюзія, початкова школа, соціальна адаптація, інтерактивні методи.

Постановка проблеми: Сучасні суспільні трансформації, глобалізаційні процеси та посилення міжкультурних контактів актуалізують необхідність виховання толерантності з раннього віку. Відповідно до положень Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО (1995), толерантність розглядається як активна позиція, що ґрунтується на повазі, прийнятті та розумінні культурного розмаїття, індивідуальної унікальності та способів самовираження людини [8]. Для України, яка переживає соціально-економічні та політичні виклики, формування толерантної особистості школяра є не лише гуманістичним завданням освіти, але й важливою передумовою громадянської злагоди та соціальної стабільності. Дослідження вітчизняних науковців (І. Сухопара, М. Горват, Е. Койкова та ін.) підтверджують, що саме в початковій школі закладаються основи поведінкових і ціннісних орієнтацій, а позаурочна діяльність створює сприятливі умови для засвоєння норм взаємоповаги та емпатії [14; 5; 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових і нормативних джерел свідчить про багатоплановий підхід до проблеми реалізації педагогічних умов виховання толерантності у молодших школярів у процесі позаурочної діяльності початкової школи. Значна кількість досліджень присвячено теоретичним засадам і сутності поняття толерантності та її значенню в особистісному становленні дитини (О. Безкоровайна, О. Волошина, О. Грива, І. Сухопара) [1; 4; 6; 14]. Зокрема, підкреслюється, що толерантність формується у взаємодії з моральною самосвідомістю [3] та залежить від соціокультурного середовища [6; 7].

Особливе місце займають праці, у яких розкрито педагогічні умови виховання толерантності в умовах позаурочної діяльності [2; 4; 5; 11; 14], включно з інтерактивними формами спілкування [5] та використанням мистецьких засобів [11]. Окремі автори досліджують полікультурний контекст виховання [6; 7; 10], підкреслюючи значення міжкультурного діалогу та створення безпечного освітнього простору.

Нормативно-правову основу становлять міжнародні документи, такі як «Декларація принципів толерантності» ЮНЕСКО [8], та національні стандарти початкової освіти, що визначають загальні орієнтири виховної роботи [9]. Дослідження також акцентують на комплексному підході, який передбачає поєднання позаурочної діяльності з іншими аспектами освітнього процесу [3; 10; 14].

Практичні аспекти впровадження педагогічних умов представлено у працях, що розглядають досвід формування толерантності через організацію проєктної діяльності, ігрових форм, гурткової роботи та інноваційних методів [1; 13; 15]. Окремі публікації відображають сучасні тенденції у формуванні толерантності, зокрема врахування викликів сьогодення та залучення учнів до міжнародних ініціатив [13].

Таким чином, сукупність розглянутих джерел створює цілісну картину теоретичних і практичних підходів до реалізації педагогічних умов виховання толерантності у молодших школярів, підтверджуючи важливість інтеграції культурологічних, психологічних та організаційно-педагогічних чинників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. У педагогічній практиці зберігаються суперечності між соціальним запитом на виховання толерантності та недостатньою методичною розробленістю шляхів реалізації цього завдання у позаурочній діяльності молодших школярів. Хоча наукові розвідки (Л. Бернадська, О. Волошина та ін.) пропонують окремі підходи до організації виховного процесу [2; 4], бракує комплексних моделей, які б інтегрували сучасні технології навчання, полікультурний зміст і особистісно орієнтовані методи. Це зумовлює необхідність пошуку педагогічних умов, здатних забезпечити ефективне формування толерантності в учнів початкової школи у процесі позаурочної діяльності, з урахуванням вікових особливостей дітей та вимог Державного стандарту початкової освіти [9].

Мета статті – обґрунтувати теоретичні засади та практично довести ефективність педагогічних умов формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна педагогічна наука розглядає толерантність як ключову особистісну якість, необхідну для гармонійної взаємодії у полікультурному суспільстві [8]. У початковій школі її формування є стратегічним завданням, адже саме в цьому віці закладаються основи ціннісних орієнтацій [14]. Реалізація цього процесу потребує цілеспрямованої організації навчально-виховної діяльності, що поєднує урочну й позаурочну роботу [13], та створення безпечного освітнього простору, де кожна дитина відчуває прийняття й значущість [11]. Позитивний емоційний клімат класу сприяє розвитку емпатії, взаємоповаги та навичок ненасильницької комунікації [7].

Педагогічні умови формування толерантності охоплюють організаційні, змістові та процесуальні чинники, спрямовані на поєднання предметного змісту з розвитком соціальних і моральних компетентностей [10], з урахуванням вікових особливостей та культурно-ціннісного контексту. Державний стандарт початкової освіти визначає завдання виховання ціннісного ставлення до людей і мирного вирішення конфліктів [9], що вимагає від учителя особистої толерантності та готовності бути прикладом [10].

Дослідження підтверджують ефективність формування толерантності у полікультурному освітньому просторі [15] з використанням інтерактивних методів – діалогів, рольових ігор, колективних проєктів [5; 14]. Поняття «толерантність» у педагогічному контексті поєднує повагу до різноманітності та вміння створювати середовище співпраці [3]. Науковці виокремлюють культурологічний, діяльнісний, інтерактивний і компетентнісний підходи [7; 10], найрезультативнішим з яких у початковій школі є інтерактивний, що зменшує конфліктність та підвищує рівень взаємної підтримки учнів [14].

Для ефективного виховання толерантності у здобувачів початкової освіти в позаурочній діяльності необхідно реалізувати, на наш погляд, такі педагогічні умови:

1. Сприятлива атмосфера поваги, довіри та безпеки, де учні можуть вільно висловлювати думки.
2. Інклюзивне середовище, у якому кожна дитина відчуває себе цінним членом колективу.
3. Різноманітні методи роботи – ігри, дискусії, рольові ігри, проєкти, зустрічі з цікавими людьми.
4. Співпраця з батьками та педагогами для підтримки спільних цінностей і залучення родин до виховання толерантності.

Реалізація зазначених вище педагогічних умов здійснювалась у Ніжинській гімназії №2. У формуальному експерименті брали участь 27 третьокласників. Мета експерименту – визначення доцільності обґрунтованих педагогічних умов формування толерантності у здобувачів початкової освіти у процесі позаурочної діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови створення сприятливої атмосфери в колективі передбачала застосування різноманітних форм роботи, зокрема: ранкові колективні зустрічі, тематичні обговорення, спільні творчі проєкти, практичні вправи на розвиток емпатії та заходи соціального спрямування. Кожна з цих форм мала за мету створити у молодших школярів відчуття довіри, взаємоповаги та підтримки у спілкуванні з однолітками. Важливо було забезпечити атмосферу, де діти почувалися захищеними і відкритими до висловлення власної думки. Усі ці заходи були спрямовані на формування позитивного емоційного клімату в класі. Саме така атмосфера слугувала основою для виховання толерантності серед учнів початкової школи. Педагоги систематично впроваджували ці форми в позаурочну діяльність, враховуючи вікові та психологічні особливості дітей.

Ранкові колективні зустрічі були першою і ключовою формою роботи для встановлення дружнього настрою на початку навчального дня. Під час таких зустрічей учні мали змогу не лише привітатися, але й поділитися своїми враженнями, емоціями чи планами на день. Це сприяло формуванню довіри і взаєморозуміння у колективі. Систематичне проведення цих зустрічей допомагало дітям почуватися комфортно і

захищено у класі. Важливо, що під час обговорень педагоги заохочували дітей висловлювати свою думку і поважати погляди інших. Завдяки цьому створювався простір для відкритого і чесного спілкування. З часом школярі навчалися підтримувати один одного і розуміти емоції товаришів.

Педагоги проводили тематичні обговорення, спрямовані на формування моральних цінностей. Серед тем були «Що таке справжня дружба?», «Як виявляти співчуття?», «Чому важлива справедливість?» та «Вчимося бути добрими». Ці бесіди базувалися на реальних життєвих ситуаціях і супроводжувалися інтерактивними вправами та рольовими іграми. Такий підхід допоміг учням аналізувати свою поведінку, розуміти інтереси інших і формувати толерантне ставлення до різноманітності у колективі.

Особливе місце посідали спільні творчі проекти, які сприяли розвитку співпраці і почуття єдності у колективі. Так, створення колажів, малюнків чи тематичних плакатів допомагало дітям висловити свої думки та емоції у доступній формі. Спільні творчі проекти стали важливим інструментом для згуртування колективу. Учні працювали над створенням колажів «Мій друг», малюнків «Планета доброти» та плакатів «Наші сімейні традиції». Така робота допомагала дітям висловлювати свої думки та емоції, відчувати власну значущість і розвивати комунікативні навички. Ці проекти підкреслювали, що різноманітність є цінністю, а не джерелом конфліктів, і сприяли зміцненню дружніх стосунків.

Ще однією важливою формою були заходи соціального спрямування, зокрема, акції «Дні добрих справ» та волонтерські ініціативи. Під час таких заходів діти разом із педагогами допомагали одноліткам, старшим людям, брали участь у прибиранні території школи чи парку. Ці практичні дії сприяли розвитку почуття відповідальності, співчуття та взаємодопомоги. Вони допомагали школярам усвідомити цінність колективної праці і важливість підтримки інших. Окремою волонтерською ініціативою стала участь дітей у виготовленні листівок, малюнків та оберегів для військовослужбовців Збройних сил України, що сприяло вихованню патріотизму, поваги до захисників та усвідомленню особистого внеску у підтримку тих, хто боронить країну. Крім того, такі заходи формували у дітей розуміння суспільних норм і правил поведінки. Завдяки активній участі у соціальних проєктах діти відчували себе значущими членами громади. Ця форма роботи позитивно впливала на розвиток толерантності і відповідального ставлення до навколишнього світу.

Підсумовуючи, можна зазначити, що реалізація умови сприятливої атмосфери в колективі через комплекс форм позаурочної діяльності дала змогу сформувати у молодших школярів навички толерантної поведінки. Підтримка позитивного емоційного клімату в класі сприяла зниженню конфліктності та покращенню взаєморозуміння між дітьми. Застосування ранкових зустрічей, тематичних обговорень, творчих проєктів і соціальних акцій створило основу для виховання поваги до іншості. Важливо, що педагогічний колектив систематично оцінював ефективність застосованих форм і вчасно коригував підходи. У результаті молодші школярі навчалися не тільки толерантності, а й активній громадянській позиції. Цей досвід може стати орієнтиром для інших закладів освіти у питаннях формування толерантності у початковій школі.

Реалізація умови створення інклюзивного середовища у закладі початкової освіти передбачала комплекс заходів, спрямованих на забезпечення рівних можливостей для всіх учнів у позаурочній діяльності. Серед застосованих форм роботи були адаптовані навчальні матеріали, інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальні групи, індивідуальні консультації та психолого-педагогічний супровід. Важливим було також проведення тематичних тренінгів для педагогів та батьків, що підвищували рівень розуміння інклюзії та толерантності. Завдяки такому підходу кожна дитина могла відчути свою цінність і значущість у колективі. Педагоги акцентували увагу на тому, щоб позаурочні заходи були доступними та зрозумілими для всіх.

У результаті цього створювалося безпечне середовище, де кожен учень міг реалізувати свої здібності і брати активну участь у житті класу. Таким чином, інклюзія стала не просто формальною вимогою, а реальною практикою щоденної роботи.

Для забезпечення інклюзивності у позаурочній діяльності в закладі освіти впроваджувалися спеціальні програми та методики, зокрема адаптовані завдання («Крок за кроком»), парна та групова робота («Разом до мети»), ігрові методи («Ігровий калейдоскоп»), а також регулярні зустрічі з психологом («Дружнє коло»). Це сприяло підтримці учнів з різними рівнями розвитку та формуванню взаємоповаги.

Співпраця з батьками реалізовувалася через батьківські збори («Толерантність починається вдома»), семінари («Як допомогти дитині в колективі») та спільні заходи («Сімейні майстерні»). Активна участь родин зменшувала тривожність дітей і підвищувала їхню зацікавленість у навчанні.

Важливим напрямом стала підготовка педагогів: тренінги («Інклюзія в дії»), семінари («Адаптація програм для різних потреб») і курси підвищення кваліфікації. Підтримка адміністрації гімназії забезпечувала ресурси для упровадження інклюзії, а професійний розвиток учителів підвищував якість виховного процесу та сприяв успішній соціалізації дітей.

Підсумовуючи, можна констатувати, що створення інклюзивного середовища у закладі початкової освіти стало системним і послідовним процесом. Використання різних форм і методів роботи дозволило забезпечити всебічну підтримку кожного учня. Інклюзія стала не просто формою залучення, а основою гуманістичного ставлення до особистості. Спільна робота педагогів, батьків і спеціалістів забезпечила створення комфортного і безпечного освітнього простору. Ці умови дали змогу молодшим школярам розвивати толерантність, повагу до відмінностей і бажання взаємодіяти в колективі. Результати цієї роботи свідчать про ефективність комплексного підходу до формування інклюзивної культури у початковій школі.

Реалізація третьої умови – використання різноманітних методів і форм роботи - стала одним із ключових напрямків у формуванні толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності. Для цього в закладі освіти було застосовано широкий спектр інтерактивних методик, які сприяли активному залученню дітей до освітнього процесу. Серед таких методів були ігри на розвиток емпатії, рольові ігри, групові дискусії, проєктна діяльність, творчі майстерні та зустрічі з гостями. Кожен із цих підходів допомагав дітям краще усвідомити цінність різноманітності та навчитися приймати інших такими, якими вони є. Використання ігрової діяльності сприяло формуванню позитивних емоцій і підтримувало мотивацію учнів. Акцент на практичному досвіді сприяв глибшому розумінню принципів толерантності.

У позаурочній роботі ефективно застосовувалися рольові ігри - «Місто дружби», «Поміняйся ролями», «Коло розуміння», які моделювали життєві ситуації, де учні мали проявити повагу, терпимість і співчуття. Це допомагало розвивати емоційну компетентність, комунікативні навички та вміння долати конфлікти.

Групові дискусії у форматі «круглих столів» – «Дружба без кордонів», «Ми різні – ми рівні», «Як вирішити конфлікт» – формували навички аргументованого висловлювання, вміння слухати інших і приймати альтернативні думки.

Проєктна діяльність реалізовувалася через ініціативи «Культура народів світу», «Свято традицій» та «Ми разом за мир», що передбачали дослідження культурних особливостей різних народів і завершувалися виставками чи святами.

Творчі майстерні – «Малюємо дружбу», «Карта миру», «Квітка толерантності» – сприяли спільному створенню символічних виробів, колажів і малюнків, які підкреслювали цінність взаємоповаги та єдності.

Одним із вдалих прикладів реалізації рольових ігор стала гра «Школа дружби», у якій учні молодших класів уявляли себе різними персонажами з різних культур та соціальних груп. Під час цієї гри діти вчилися розуміти та приймати особливості кожного персонажа, долати стереотипи і знаходити спільну мову навіть у складних

ситуаціях. Педагоги підтримували учнів, ставили запитання, які допомагали глибше осмислити роль терпимості й взаємоповаги у житті. Завдяки такій грі діти не лише покращували свої комунікативні навички, а й розвивали емпатію, яка є основою толерантності.

Іншим яскравим прикладом стала організація творчої майстерні «Кольори миру», де учні спільно створювали колажі, плакати та малюнки на тему дружби між народами і взаємоповаги. Ці роботи потім були представлені на шкільній виставці, що збирала разом учнів, батьків і педагогів. Через спільну творчість діти навчалися працювати в команді, цінувати думку інших та висловлювати свої почуття через мистецтво. Під час майстерні вихователі акцентували увагу на цінностях взаємоповаги і розуміння, що сприяло формуванню дружньої та толерантної атмосфери в колективі. Цей досвід показав, що мистецтво є потужним інструментом у вихованні толерантності серед молодших школярів.

Реалізація четвертої умови – співпраці з батьками та педагогами – була важливим складником виховання толерантності у молодших школярів. У закладі освіти організовувалися регулярні зустрічі з батьками, на яких обговорювали цінності толерантності та методи її підтримки у сімейному середовищі. Наприклад, проведення відкритих батьківських конференцій і тематичних семінарів сприяло формуванню спільного розуміння важливості поваги до різних культур і особливостей кожної дитини. Педагоги активно інформували батьків про позаурочні заходи, залучаючи їх до участі у проєктах, таких як «День дружби» або «Свято культурного розмаїття», що проходили в закладі освіти.

Для співпраці з батьками школа використовувала цифрові платформи («Viber»-групи класів, шкільний портал «Освіта Online»), де педагоги ділилися порадами та матеріалами, зокрема сценаріями сімейних ігор «Коло довіри» та «Дзеркало емоцій».

Регулярно проводилися батьківські зустрічі у форматі семінарів і тренінгів: «Конфлікти між дітьми: шляхи вирішення», «Толерантність починається з дому», «Сімейні традиції як ресурс виховання».

Серед спільних заходів з дітьми та батьками особливу популярність мали «Свято культурного розмаїття», кулінарний фестиваль «Смаки світу» та виставка «Традиції нашої родини».

Інформаційно-просвітницькі кампанії включали поширення буклетів «10 кроків до виховання толерантності», пам'яток «Сімейні вправи для розвитку емпатії» та організацію консультацій «Індивідуальний підхід до кожної дитини».

Батьківський комітет ініціював і підтримував проєкти «День добрих справ», «Квітка толерантності» та шкільний конкурс «Мій світ без конфліктів».

Для педагогів проводилися методичні семінари «Ефективна комунікація з батьками» та тренінги «Педагогічна психологія у роботі з родиною».

Усе це забезпечувало єдиний виховний простір, де школа і сім'я спільно формували толерантність у дітей.

Для ефективного впровадження результатів дослідження у практику освітнього процесу пропонується низка рекомендацій, спрямованих на вдосконалення виховання толерантності у молодших школярів:

1. Створення сприятливого емоційного середовища:
 - забезпечувати атмосферу взаємоповаги, довіри та психологічної безпеки під час усіх форм роботи;
 - використовувати прийоми емоційної підтримки (позитивне підкріплення, індивідуальні заохочення).
2. Використання інтерактивних методів:
 - проводити рольові ігри («Місто дружби», «Обмін ролями»), групові дискусії («Коло довіри», «Діалог культур»), творчі майстерні та проєктну діяльність;
 - залучати мультимедійні ресурси: інтерактивні презентації, відеоролики з прикладами толерантної поведінки.

3. Забезпечення інклюзивності:
 - організовувати спільні заходи для дітей з різними освітніми потребами.
 - використовувати адаптовані завдання, що враховують індивідуальні можливості кожної дитини.
4. Активне залучення батьків і педагогів:
 - проводити спільні акції («Свято культурного розмаїття», «День добрих справ»), тренінги та майстер-класи для батьків;
 - використовувати цифрові платформи для постійної комунікації (Viber-групи, шкільний портал).
5. Підтримка відкритого діалогу:
 - створювати простір для вільного висловлення думок дітьми та батьками;
 - запровадити формат «Відкриті двері» для обговорення проблем та спільного пошуку рішень.
6. Упровадження інноваційних технологій:
 - використовувати онлайн-ігри та інтерактивні платформи для розвитку емпатії;
 - проводити віртуальні зустрічі з представниками різних культур.
7. Підвищення кваліфікації педагогів:
 - організовувати курси та вебінари з міжкультурної компетентності та методик формування толерантності;
 - проводити обмін досвідом між вчителями через методичні об'єднання.
8. Систематичний моніторинг результатів:
 - розробити критерії оцінювання сформованості толерантності у молодших школярів;
 - проводити опитування, спостереження та аналіз ефективності проведених заходів.
9. Партнерство з громадськими організаціями:
 - залучати культурні та благодійні організації до проведення тематичних заходів;
 - брати участь у міжшкільних та міжнародних проєктах з виховання толерантності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Виховання толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності є надзвичайно важливим етапом формування соціально зрілої та відповідальної особистості. Саме в цей період дитина засвоює базові моральні цінності, навчається поважати інших, усвідомлює різноманітність навколишнього світу. Реалізація педагогічних умов, таких як створення сприятливої атмосфери, інклюзивного середовища, використання різноманітних методів роботи та активна співпраця з батьками і педагогами, забезпечує комплексний підхід до формування толерантності.

Ефективна позаурочна діяльність не лише доповнює освітній процес, а й створює безпечний простір для розвитку емоційної та соціальної компетентності дітей. Учасники освітнього процесу набувають навичок конструктивного спілкування, співпраці та вирішення конфліктів, що є фундаментом мирного співіснування в полікультурному суспільстві. Виховання толерантності у молодших школярів закладає основу для подальшого формування громадянської свідомості і відповідальності.

Водночас, успіх у вихованні толерантності значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогів, їхньої мотивації і розуміння сучасних освітніх викликів. Тому постійне підвищення кваліфікації, впровадження інноваційних педагогічних технологій і методик є пріоритетними напрямками. Співпраця з батьками, їхнє активне залучення до виховного процесу створюють цілісне середовище для розвитку дитини, де толерантність стає не просто поняттям, а життєвою нормою.

Отже, системний підхід до реалізації педагогічних умов у позаурочній діяльності початкової школи має стати основою для формування толерантної свідомості, що сприятиме розвитку гармонійного суспільства, здатного долати соціальні бар'єри та розвиватися у дусі взаємоповаги і співпраці.

Подальші наукові дослідження можуть бути спрямовані на розробку адаптованих програм виховання толерантності з урахуванням особливостей різних регіонів та культурних груп. Важливо вивчити вплив цифрових технологій і соціальних мереж на формування толерантності в молодших школярів.

Література

1. Безкоровайна О. В. Виховання толерантності як важливий фактор реалізації особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. Вип. 34. С. 53–57.
2. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5–7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2009. 20 с.
3. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу: монографія / Бех І. Д., Чорна К. І., Киричок В. А., Шкільна І. М., Коновець С. В. Харків. Друкарня Мадрик, 2016. 176 с.
4. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2007. 20 с.
5. Горват М. В. Виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2014. 190 с.
6. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.10. Київ, 2008. 417 с.
7. Гурова Т. Ю. Виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2012. 21 с.
8. Декларація принципів толерантності. Затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. *Освіта України*. 2003. № 4. С. 4–5.
9. Державний стандарт початкової освіти. Наказ МОН України № 87 від 21.02.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n127> (дата звернення: 02.10.2020).
10. Кендзьор П. І. Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 504 с.
11. Койкова Е. І. Виховання толерантності у молодших школярів на уроках музики в умовах полікультурного простору: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2009. 20 с.
12. Мельничук М. М. Особливості толерантності як системної характеристики особистості студента: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2013. 160 с.
13. Рохмаїл А. Формування толерантності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи. *Інновації в початковій освіті: досвід, виклики сьогодення, перспективи: матеріали І Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. здобувачів другого (магістер.) рівня вищої освіти ф-ту початк. навчання, Харків, 16 трав. 2023 р. / за заг. ред. О. А. Мкртічян. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 28.*
14. Сухопара І. Г. Формування толерантності у молодших школярів у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2016. 254 с.
15. Таргоній І. В. Наукові підходи до виховання толерантності зарубіжними дослідниками. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк: СЛУ імені Лесі Українки. 2019. № 2 (13). С. 47–52.

References

1. Bezkorovaina, O. V. (2007). Vychovannia tolerantnosti yak vazhlyvyi faktor realizatsii osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu yunatskomu vitsi [Education of tolerance as an important factor in the realization of personal self-affirmation in early adolescence]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. I. Franka – Bulletin of Zhytomyr State University named after I. Franko*, (34), 53–57 [in Ukrainian].
2. Bernadska, L. V. (2009). Vychovannia tolerantnosti v uchniv 5–7 klasiv shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Education of tolerance in students of grades 5–7 of boarding schools in extracurricular activities]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
3. Bekh, I. D., Chorna, K. I., Kyrychok, V. A., Shkilina, I. M., & Konovets, S. V. (2016). Vychovannia moralnoi samosvidomosti zrostaiuchoi osobystosti v pozaklasnii diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Education of moral self-awareness of a growing personality in extracurricular activities of a general education institution]. Kharkiv: Drukarnia Madryk [in Ukrainian].

4. Voloshyna, O. V. (2007). Pedahohichni umovy vykhovannia tolerantnosti u pidlitkiv starshoho viku v pozaklasnii roboti [Pedagogical conditions for educating tolerance in older adolescents in extracurricular work]. Extended abstract of candidate's thesis. Kherson [in Ukrainian].
5. Horvat, M. V. (2014). Vykhovannia tolerantnosti u molodshykh shkoliariv v umovakh interaktyvnoho pedahohichnoho spilkuvannia [Education of tolerance in younger schoolchildren in the conditions of interactive pedagogical communication]. Candidate's thesis. Uman [in Ukrainian].
6. Hryva, O. A. (2008). Tolerantnist v protsesi stanovlennia molodi v umovakh polikulturnoho seredovyshcha [Tolerance in the process of youth formation in a multicultural environment]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
7. Hurova, T. Yu. (2012). Vykhovannia tolerantnosti molodshykh shkoliariv v umovakh polikulturnoho osvithnoho prostoru [Education of tolerance of younger schoolchildren in a multicultural educational space]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk. [in Ukrainian].
8. Deklaratsiia pryntsyviv tolerantnosti [Declaration of Principles on Tolerance]. (1995, November 16). *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine*, (4), 4–5 [in Ukrainian].
9. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State Standard of Primary Education]. (2018, February 21). Nakaz MON Ukrainy № 87. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n127> [in Ukrainian].
10. Kendzior, P. I. (2017). Polikulture vykhovannia uchniv u systemi diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu (teoriia i metodyka) [Multicultural education of students in the system of activities of a general educational institution (theory and methodology)]. Doctor's thesis. Kyiv: NAPN Ukrainy, Instytut problem vykhovannia [in Ukrainian].
11. Koikova, E. I. (2009). Vykhovannia tolerantnosti u molodshykh shkoliariv na urokakh muzyky v umovakh polikulturnoho prostoru [Education of tolerance in younger students in music lessons in a multicultural space]. Extended abstract of candidate's thesis. Luhansk [in Ukrainian].
12. Melnychuk, M. M. (2013). Osoblyvosti tolerantnosti yak systemnoi kharakterystyky osobystosti studenta [Peculiarities of tolerance as a systemic characteristic of a student's personality]. Candidate's thesis. Kharkiv: Kharkivskiy nats. un-t im. V. N. Karazina [in Ukrainian].
13. Rokhmail, A. (2023). Formuvannia tolerantnosti molodshykh shkoliariv v osvithnomu protsesi pochatkovoi shkoly [Formation of tolerance of younger students in the educational process of primary school]. In O. A. Mkrtychian (Ed.), *Innovatsii v pochatkovii osviti: dosvid, vyklyky sohodennia, perspektyvy – Innovations in primary education: experience, current challenges, prospects*. Kharkiv: KhNPU im. H. S. Skovorody [in Ukrainian].
14. Sukhopara, I. H. (2016). Formuvannia tolerantnosti u molodshykh shkoliariv u pozaurochnii diialnosti [Formation of tolerance in younger students in extracurricular activities]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
15. Targonii, I. V. (2019). Naukovi pidkhody do vykhovannia tolerantnosti zarubizhnymy doslidnykamy [Scientific approaches to the education of tolerance by foreign researchers]. *Pedahohichni chasopys Volyni – Pedagogical Journal of Volyn*, 2(13), 47–52 [in Ukrainian].

Filonenko O.

candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
filonenko.os@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1036-2158

Vozniak I.

candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow
Central Research Institute of the Armed Forces of Ukraine, Kyiv
Innakiricek700@gmail.com
orcid.org: 0000-0002-8376-9688

THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FOSTERING TOLERANCE IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The relevance of this study lies in the growing need to foster tolerance in junior schoolchildren as a vital component of socio-emotional development in a multicultural educational environment. Tolerance promotes respect for diversity, the development of empathy, and interpersonal communication skills, all of which are essential for a child's successful socialisation in modern society. It is particularly important to nurture these qualities in primary school, where the foundations of a child's worldview and values are laid.

The purpose of this article is to investigate the implementation of pedagogical conditions for fostering tolerance in junior schoolchildren through extracurricular primary school activities. The authors examine the key pedagogical conditions that contribute to the effective formation of tolerance, including a favourable classroom atmosphere, an inclusive environment, a variety of teaching methods, and collaboration with parents and educators. An analysis of the forms and results of their implementation in an educational institution has been conducted, allowing for the identification of key factors for successful tolerance education.

The research findings confirm that creating a comfortable emotional environment, implementing inclusive approaches, using interactive teaching methods, and actively communicating with families contribute to a higher level of tolerance in junior schoolchildren. The study revealed a significant improvement in interpersonal relationships within the group, a reduction in conflict, and the formation of a positive attitude towards cultural and individual differences. The pedagogical conditions that were implemented stimulated the development of empathy, mutual respect, and the ability to engage in constructive dialogue, which is reflected in improved social adaptation among the children. The results also indicate an increase in students' motivation to participate in extracurricular activities aimed at developing tolerance, which confirms the effectiveness of the proposed approaches. Thus, the implementation of these pedagogical conditions in primary school extracurricular activities ensures the holistic education of an individual capable of living in a multicultural society with respect for others.

The practical significance of the article lies in the development of recommendations for the implementation of pedagogical conditions in primary school extracurricular activities. The proposed methods and forms of work can be used by educators, methodologists, and school administration to improve the educational process aimed at fostering a tolerant personality, which is crucial for building a harmonious and democratic society.

Key words: fostering tolerance, pedagogical conditions, junior schoolchildren, extracurricular activities, inclusion, interpersonal relationships, primary school, social adaptation, tolerance, interactive methods.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

УДК 378.147:331.45-051(477)"364"

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-137-143

Вайнтрауб М. А.

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики професійної підготовки,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Україна,
vainmark2014@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2701-7094

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Стаття присвячена проблемі розвитку професійної освіти. Обґрунтовано актуальність і необхідність розвивати професійну освіту в умовах воєнного часу, надзвичайних ситуаціях.

Розроблена модель розвитку професійної освіти. Обґрунтовано складові цієї моделі. Обґрунтовано, що для розвитку професійної освіти необхідно розглянути основні характерні чинники: адаптація навчальних програм; зростання попиту на цифрові компетенції; співпраця з бізнесом; використання онлайн-форм навчання для забезпечення доступності освіти.

Кожний з цих чинників має характерні показники. Для адаптації навчальних програм характерні показники: оновлення змісту, інтеграція дистанційних технологій, врахування безпеки студентів, викладачів, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та підтримці їхнього емоційного здоров'я. Основні показники зростання попиту на цифрові компетенції – необхідність адаптації до нових умов, віддаленого навчання й роботи, використання технологій для забезпечення безперервного освітнього процесу.

Співпраця з бізнесом полягає в інтеграції практичних навичок, спільних програм стажувань та тренінгів, що забезпечують студентів актуальними знаннями та можливостями для працевлаштування.

Сучасні онлайн-форми навчання зростання попиту на освіти включають наступні показники: відео-лекції (відео-практичні чи відео-лабораторні), вебінари, інтерактивні курси, мікронавчання та гейміфікацію. Акцентовано увагу про те, що у майбутньому прогнозується адаптивні навчальні платформи та використання штучного інтелекту для ідентифікації навчання.

Вказано на тісний взаємозв'язок між чинниками розвитку професійної освіти; зміст відповідних чинників та показників, що сприяють успішному опануванню у студентів професійної компетентності, зокрема в умовах воєнного стану в Україні.

Результат моделі розвитку професійної освіти допомагає простежити та встановити сучасні й нові чинники та показники розвитку професійної освіти у майбутньому.

Ключові слова: професійна освіта, студент, заклад вищої освіти, транспорт й логістика, охорона праці, воєнний стан.

Постановка проблеми. Професійна освіта, як педагогічна система, охоплює технологію освітньої діяльності (методи викладання, зміст, форми і способи

організації освітнього процесу) і потребує постійного вдосконалення. Освіта в Україні, зокрема, професійна, у закладах вищої освіти зараз знаходиться в умовах євроінтеграційних процесів і війни, розв'язаної Російською Федерацією.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні, визначено ключові напрямки державної політики у сфері освіти, зокрема: забезпечення сприятливих умов для навчання та розвитку, розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті (підтримка досліджень та впровадження інновацій для підвищення якості освіти) тощо.

Сучасна освіта, зокрема вища педагогічна, має відповідати реаліям сьогодення. У зв'язку з цим майбутні фахівці мають бути спроможними вирішувати професійні завдання в євроінтеграційних процесів і війни в Україні.

У цьому контексті викладачам, студентам та іншим педагогічним працівникам закладу вищої освіти (ЗВО), необхідно удосконалювати якість вищої професійної освіти у зв'язку з появою нових сучасних технологій для поліпшення освітнього процесу, поведінки в надзвичайних ситуаціях, зокрема з урахуванням воєнного часу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми розвитку професійної освіти під час професійної підготовки у ЗВО досліджувало чимало вітчизняних і зарубіжних вчених. Серед відомих вітчизняних дослідників слід підкреслити Бойченко С., Докшина С., Корець М., Ничкало Н., Розен В тощо. Серед зарубіжних – Коммонера Б., Коуза Р., Медоуза Д., Пігу А., Самуельсона П., Форрестера Дж., Бартолом'ю Дж., Брауна Л., Дейлі Г., Констанза Р та інших, які досліджували процеси навчання та розвитку студентів.

Н. Ничкало у своїх дослідженнях щодо розвитку професійної освіти визначила, що впровадження сучасних інформаційних і виробничих технологій, техніки нового покоління впливають а розвиток глобального інтернаціонального інки праці. Тому система професійної освіти потребує модернізації на основі впердужувального підходу [7, с. 3]. У своїй роботі [8, с. 4] Н. Ничкало зазначає нерозв'язані проблеми у профтехосвіті: низький престиж професійної освіти і стереотипне ставлення, повільне оновлення матеріально-технічної бази, недостатній рівень оплати педагогічних працівників. Президент Єврокомісії Урсула фон дер Ляен у промові про становище Європейського Союзу, запропонувала визнати 2023 рік «Європейським роком кваліфікацій» (European Year of Skills).

На думку автора цієї статті, є актуальність і необхідність формування у студентів культури безпеки життя, здоров'я, охорони праці, поведінки в надзвичайних ситуаціях, зокрема в умовах воєнного стану [1, с. 76]. Автор зазначає, що «серед перспективних підходів з найменшими матеріальними та часовими витратами, а також безпекою під час війни, зарекомендували себе підходи: з використанням платформ Zoom та Classroom у дистанційному режимі; віртуальної присутності, що реалізується за допомогою інтернет-конференцій; форумів; технологій teams, zoom, skype); з сучасними цифровими технологіями і ресурсами соціальних мережів; при розміщенні навчального контенту у системі moodle з присутніми змістовими компонентами (науково-методичні комплекси, методи, форми, технології з відповідними випробувальними тестами для перевірки і самоперевірки тем тощо) [1, с. 76-77]. У дослідженні, присвяченому проблемі формування педагогічної культури майбутніх педагогів професійного навчання у середовищі закладу вищої освіти, автор акцентував увагу на педагогічних умовах та якостях, що сприяють розвитку педагогічної культури у майбутніх педагогів передвищої та вищої школи, спонукають їх до більш ефективної педагогічної праці [2, с. 11-12].

При дослідженні проблеми розвитку професійної компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти в умовах воєнного стану автор зазначає специфічні компоненти : «безпеку життя, здоров'я, охорону праці; правила і поведінку

в надзвичайних ситуаціях під час війни; адаптацію навчальних програм; здатність до кризового управління освітнім процесом та виховної роботи зі студентами; викладання в надзвичайних умовах; моральну і емоційно-психологічну підтримку колег і студентів у стресових ситуаціях; ефективне використання інформаційно-цифровими технологіями; здатність організовувати інклюзивне навчання зі студентами з особливими освітніми проблемами; особистісні якості (мужність, стійкість, патріотизм, відданість своїм студентам та навчанню, вміння ввести заняття в умовах нестабільності і сприяти міцному духу серед студентів); співпраця з воєнними збройних сил України, поліцією, адміністрацією, гуманітарними організаціями, стейкхолдерами, пожежною організацією тощо [3, с. 204-210].

У своєму дослідженні [6, с. 2-4] С. Маліч справедливо вказувала на нинішні умови організації освітнього процесу у воєнний час, в яких здебільшого він відбувається за дистанційною й змішаною формами навчання. Саме тому, як зазначає С. Масліч, педагогічні працівники професійної освіти мають володіти не лише навичками роботи з цифровими ресурсами, а мати ґрунтовні знання з педагогіки та психології.

Ці умови зафіксовані в законах: про вищу освіту [4] та професійну (професійно-технічну) освіту [5]. У ст. 12 Закону «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [5], зокрема, вказується, що «освіта здійснюється у закладах професійної освіти за денною, вечірньою (змінною), очно-заочною, дистанційною, мережевою, екстернатною формами навчання, з відривом і без відриву від виробництва та за індивідуальними навчальними планами». Як видно з закону, у воєнний час є можливість зручно пройти професійну підготовку фахівцю за різними формам навчання. За ст. 24 того ж закону вказано про необхідність створювати належні умови для «творчості педагогічних працівників, здобувачів освіти, для використання і впровадження ними прогресивних форм і методів навчання, розвитку інноваційної діяльності». У ст. 35 щодо змісту професійної освіти наголошується про те, що зміст професійної (професійно-технічної) освіти має систематично оновлюватися відповідно до змін у науці, техніці, технологіях виробництва чи сфері послуг, організації праці тощо.

Метою статті є визначення і обґрунтування основних характерних чинників та відповідних показників розвитку професійної освіти в умовах воєнного часу.

Розвиток професійної освіти в умовах воєнного часу, зокрема з охорони праці, транспортної галузі й логістики, вимагає адаптації, зміни особливо у зв'язку з війною. Ці зміни мають бути спрямовані на удосконалення якості професійної освіти з урахуванням надзвичайних і складних умов під час війни.

Як показала практика роботи в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі на кафедрах: теорії та методики професійної підготовки, методики технологічної освіти та комп'ютерної графіки, а також на базі навчально-наукового центру ННЦ ІПТО НАПН України (під час професійної підготовки майбутніх фахівців з транспортної галузі) розвиток професійної освіти має основні характерні чинники, що зображено на Рис.1 у вигляді моделі).

Розглянемо складові цієї моделі, детальніше зупинимось на відповідних основних чинниках та їх показниках.

Слід зазначити на тісний взаємозв'язок між основними чинниками (на моделі Рис.1 він позначений подвійною стрілкою) – реалізація чинників та їх взаємодія, як показала практика, дає найкращий результат.

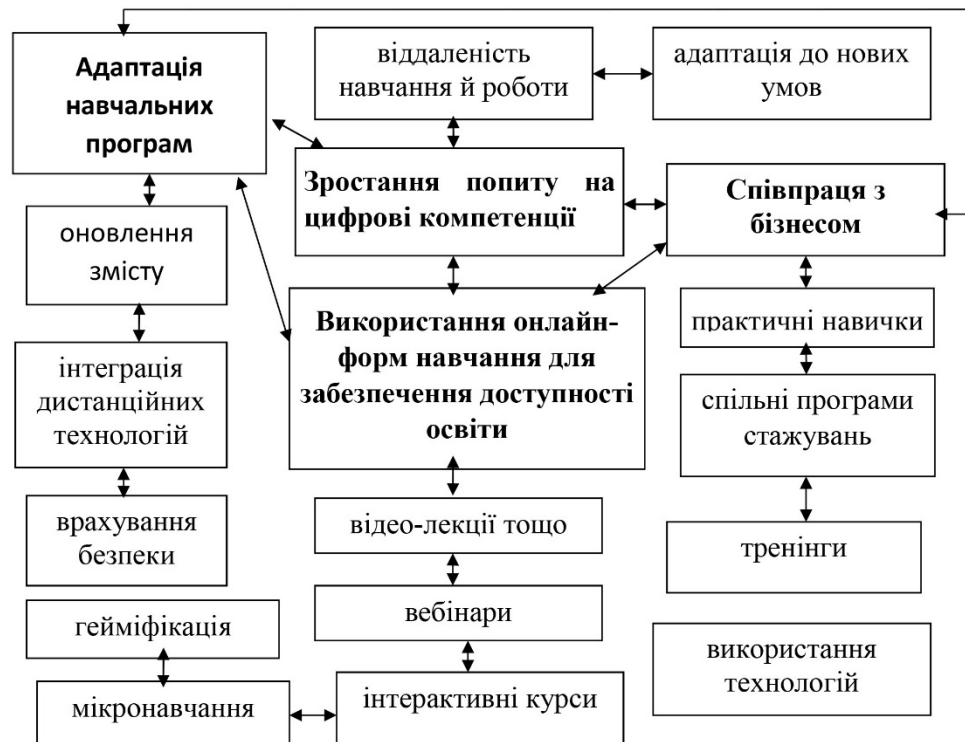


Рис. 1. *Модель розвитку професійної освіти в умовах воєнного часу*

Як показано на рис. 1 розвиток професійної освіти в умовах воєнного часу передбачає наступні характерні чинники (на моделі рис.1 вони виділені жирним шрифтом):

- адаптація навчальних програм;
- зростання попиту на цифрові компетенції;
- співпраця з бізнесом;
- використання онлайн-форм навчання для забезпечення доступності освіти.

Серед характерних показників адаптації навчальних програм (на моделі рис.1 вони зображені зліва зверху), як показала практика роботи в Університеті Григорія Сковороди в Переяславі та навчально-науковому центрі ННЦ ІПТО НАПН України, можна виділити:

- оновлення змісту;
- інтеграцію дистанційних технологій;
- врахування безпеки студентів, викладачів, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та підтримки їхнього емоційного здоров'я.

Зростання попиту на цифрові компетенції реалізувалося за такими показниками:

- необхідність адаптації до нових умов;
- віддаленого навчання й роботи;
- використання технологій для забезпечення безперервного освітнього процесу.

У співпраці з бізнесом показали розвиток професійної освіти під час освітнього процесу відповідні показники:

- інтеграція практичних навичок;
- інтеграція спільних програм стажувань;
- інтеграція спільних тренінгів, що забезпечували студентів актуальними знаннями та можливостями для працевлаштування.

Використання онлайн-форм навчання для забезпечення доступності освіти включали показники:

- відео-лекції (відео-практичні чи відео-лабораторні);

- вебінари;
- інтерактивні курси;
- мікронавчання;
- гейміфікація.

Серед студентів поширюється використання штучного інтелекту. На думку автора цієї статті, у майбутньому прогнозується адаптивні навчальні платформи та використання штучного інтелекту для ідентифікації навчання.

Висновки. Обґрунтовано актуальність і необхідність розвивати професійну освіту в умовах воєнного часу, надзвичайних ситуаціях.

Розроблена модель розвитку професійної освіти. Обґрунтовано складові цієї моделі. Обґрунтовано, що для розвитку професійної освіти необхідно розглянути основні характерні чинники: адаптація навчальних програм; зростання попиту на цифрові компетенції; співпраця з бізнесом; використання онлайн-форм навчання для забезпечення доступності освіти.

Серед показників адаптації навчальних програм розглянуто: оновлення змісту, інтеграція дистанційних технологій, врахування безпеки студентів, викладачів, науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти та підтримці їхнього емоційного здоров'я. Зростання попиту на цифрові компетенції реалізувалося за такими показниками: необхідність адаптації до нових умов, віддаленого навчання й роботи, використання технологій для забезпечення безперервного освітнього процесу. Співпраця з бізнесом включає: інтеграцію практичних навичок, спільні програми стажувань та тренінгів, що забезпечують студентів актуальними знаннями та можливостями для працевлаштування. Сучасні онлайн-форми навчання зростання попиту на освіти включають наступні показники: відео-лекції (відео-практичні чи відео-лабораторні), вебінари, інтерактивні курси, мікронавчання та гейміфікацію. Акцентовано увагу про те, що у майбутньому прогнозується адаптивні навчальні платформи та використання штучного інтелекту для ідентифікації навчання.

Вказано на тісний взаємозв'язок між чинниками розвитку професійної освіти; зміст відповідних чинників та показників, що сприяють успішному опануванню у студентів професійної компетентності, зокрема в умовах воєнного стану в Україні.

Результат моделі розвитку професійної освіти допомагає простежити та встановити сучасні й нові чинники та показники розвитку професійної освіти у майбутньому.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку є розробки моделі, яка передбачає нові чинники розвитку професійної освіти у воєнний та повоєнний часи.

Література

1. Вайнтрауб М. А. Професійна підготовка студентів у закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2024. № 1. С. 76–82.
2. Вайнтрауб М. А. Формування педагогічної культури у майбутніх педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. / Гол. ред. Т. С. Плачинда. Кропивницький: ЛА НАУ, 2022. № 12. С. 11–16.
3. Vaintraub M. Professional Competence Development of Teaching Staff in Higher Education Institutions under Martial Law. *Educational Challenges*. 2024. № 29(1). С. 204–213.
4. Закон України: Про вищу освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.02.2025).
5. Закон України: Про професійну (професійно-технічну) освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> (дата звернення: 15.02.2025).
6. Маслич С. В. Основні вектори забезпечення якості професійної підготовки в умовах воєнного стану. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7331671.pdf>
7. Ничкало Н. Г. Українська педагогіка праці у гірку добу війни. *Професійна освіта*. 2022. № 1(94). С. 2–5.
8. Ничкало Н. Г. Людський капітал у мирний час і в добу російської агресії проти України. *Професійна освіта*. 2022. № 4(97). С. 2–4.

References

1. Vaintraub, M. A. (2024). Ppofesiina pidhotovka studentiv u zakladykh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Professional training of students in higher education institutions under martial law]. *Naukovi zapysky. Seriya «Psykhologo-pedahohichni nauky» - Scientific notes. Series "Psychological and pedagogical sciences"*, 1, 76–82 [in Ukrainian].
2. Vaintraub, M. A. (2022). Formuvannia pedahohichnoi kultury u maibutnikh pedahohiv profesiinoho navchania u zakladykh vyshchoi osvity [Formation of pedagogical culture in future teachers of vocational training in higher education institutions]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Seriya: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of the Flight Academy. Series: Pedagogical Sciences*, 12, 11–16 [in Ukrainian].
3. Vaintraub, M. (2024) Professional Competence Development of Teaching Staff in Higher Education Institutions under Martial Law. *Educational Challenges*, 29(1), 204–213 [in English].
4. Zakon Ukrainy: Pro vyshchu osvitu [Law of Ukraine: On Higher Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Last accessed: 15.02.2025) [in Ukrainian].
5. Zakon Ukrainy Pro profesiinu (profesiino-tekhnichnu) osvitu [Law of Ukraine: On Professional (Vocational and Technical) Education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text> (Last accessed: 15.02.2025) [in Ukrainian].
6. Maslych, S. V. Osnovni vektory zabezpechennia yakosti profesiinoi pidhotovky v umovakh voiennoho stanu [Main vectors of ensuring the quality of professional training under martial law]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733167/>.pdf [in Ukrainian].
7. Nychkalo, N. H. (2022). Ukrainska pedahohika pratsi u hirk dobu viiny [Ukrainian labor pedagogy in the bitter days of war]. *Profesiina osvita – Vocational education*, 1(94), 2–5 [in Ukrainian].
8. Nychkalo, N. H. (2022). Liudskyi kapital u myrnyi chas i v dobu rosiiskoi ahresii proty Ukrainy [Human capital in peacetime and during the era of Russian aggression against Ukraine]. *Profesiina osvita – Vocational education*, 4(97), 2–4 [in Ukrainian].

Vaintraub M.

Doctor of Pedagogy (DSc), Professor
 Professor of the Department of theory and methods of professional training,
 Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
vainmark2014@gmail.com
orcid.org/0000-0002-2701-7094

DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN WARTIME CONDITIONS

The article is devoted to the problem of the development of vocational education. The relevance and necessity of developing vocational education in wartime and emergency situations are substantiated.

A model for the development of vocational education is developed. The components of this model are substantiated. It is substantiated that for the development of vocational education it is necessary to consider the main characteristic factors: adaptation of curricula; growth in demand for digital competencies; cooperation with business; use of online forms of learning to ensure the accessibility of education.

Each of these factors has characteristic indicators. The following indicators are characteristic for the adaptation of curricula: updating the content, integration of distance technologies, taking into account the safety of students, teachers, scientific and pedagogical workers of higher education institutions and supporting their emotional health. The main indicators of the growth of demand for digital competencies are the need to adapt to new conditions, remote learning and work, and the use of technologies to ensure a continuous educational process.

Cooperation with business consists in the integration of practical skills, joint internship and training programs that provide students with relevant knowledge and opportunities for employment.

Modern online forms of learning and the growth of demand for education include the following indicators: video lectures (video-practical or video-laboratory), webinars, interactive courses, microlearning and gamification. Attention is drawn to the fact that adaptive learning platforms and the use of artificial intelligence for individualization of learning are predicted in the future.

The close relationship between the factors of professional education development is indicated; the content of the relevant factors and indicators that contribute to the successful acquisition of professional competence by students, in particular in the conditions of martial law in Ukraine.

The result of the professional education development model helps to track and establish modern and new factors and indicators of the development of professional education in the future.

Key words: vocational education, student, higher education institution, transport and logistics, labor protection, martial law.

УДК 378.147:7.071.2]:781.62
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-144-154

Косінова О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент, заслужена артистка України
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kosinova@meta.ua
orcid.org/0000-0003-0453-4475

ІНТОНАЦІЯ ЯК ОДИН ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ ЗАСОБІВ АКТОРСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У статті досліджується інтонація як провідний чинник формування сценічної виразності та художньо-емоційного образу в драматичній моновиставі, де актор поєднує вербальні, невербальні та просторові засоби. Особлива увага приділяється специфіці моновистави, де інтонація стає центральним інструментом передачі сенсу, емоцій і підтексту, взаємодіючи з мізансценуванням, пластикою та ритмом тексту. Розглядаються різні підходи до розуміння інтонації: як мелодики голосу, так і комплексного феномену, що включає різні аспекти.

У статті охарактеризовано роль інтонаційних компонентів у створенні сценічного монологу, де параметри мотиву, інтенції, тексту, дискурсу та психологічного впливу на глядача формують багатопланову структуру образу. Висвітлюються голосові характеристики мовного стилю актора, включно зі звуковисотними, темпо-ритмічними та тембрально-акустичними особливостями. Висвітлюється значення логосфери як культурно-духовного простору слова, де взаємодіють мовчання, пауза та слово, створюючи неповторну сценічну виразність. Проаналізовано, як актор за допомогою інтонаційно-методичних, емоційно-експресивних і тембрових засобів формує цілісну художню композицію, що забезпечує вплив на емоції та сприйняття глядача. Узагальнено актуальні тенденції сценічної мови, які характеризуються високою темпо-ритмічною та емоційною рухомістю, комбінацією вербальної і фізичної дії, використанням ритмізованої прози і т. д.

Досліджуються також методичні та технічні аспекти роботи актора: формування голосової партитури вистави, варіативність тембру та мелодики для різних персонажів, підбір діалектів і ритміко-мелодичних структур, а також забезпечення максимальної емоційної насиченості і психологічної достовірності монологу. Підкреслено, що опанування інтонаційною палітрою відкриває можливості глибокого та багатогранного розкриття художнього образу та забезпечує органічну взаємодію між актором і глядачем.

У статті надано комплексний огляд характеристик сценічного мовлення актора моновистави, підсумовано підходи до інтонаційної та голосової роботи і визначено їхнє значення для створення цілісного художнього образу в сучасному театрі.

Ключові слова: інтонація, моновистава, сценічна мова, акторська майстерність, сучасний театр.

Постановка проблеми. Інтонація, як складний комплекс фонетичних засобів, відіграє ключову роль у формуванні сценічного образу та передачі емоційного забарвлення мовлення актора. Вона охоплює мелодику, темп, ритм, гучність і тембр голосу, і саме взаємодія цих компонентів створює неповторну виразність мовлення на сцені. У теперішньому театрі, особливо в жанрі моновистави, інтонація стає не лише технічним інструментом артиста, а й засобом емоційної комунікації з глядачем, що

забезпечує глибоке проникнення у зміст і психологію персонажа. Це підкреслює потребу в більш системному аналізі її функцій та можливостей у акторській практиці.

Проблематика дослідження зосереджена на необхідності систематизації різних підходів до розуміння інтонації, визначенні її структурних складових та способів їх цілеспрямованого застосування у сценічному мовленні. Особливу увагу слід приділяти тому, як інтонація виступає динамічним механізмом формування смислу, емоцій та переживань у живому мовленні актора. Це потребує гармонійного поєднання технічної майстерності з глибоким усвідомленням жанрових, стилістичних та психологічних особливостей драматичного тексту.

Інтонація постає не просто як фонетичний елемент, а як центральний засіб виразності та комунікації у сценічному мистецтві. Її вивчення і цілеспрямоване використання у педагогічній практиці акторської майстерності дозволяє не лише передати задум автора, а й сформувати багатшарову емоційну взаємодію з глядачем, що є визначальним показником професійної компетентності актора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтонація як ключовий засіб сценічного мовлення привертала увагу багатьох учених. У науковій літературі виділяють різні підходи до її аналізу: від акцентуації на мелодичних і темпоритмічних особливостях мови (О. В. Дадукевич, А. Й. Багмут, А. В. Нікітіна) до комплексного розгляду фонетичних компонентів, які включають мелодику, темп, ритм, гучність, тембр та логічний наголос (Я. Р. Федорів, Ж. Бортнік, Т. В. Нечаєнко). Таке багатпланове трактування підкреслює складність інтонаційного явища в акторській практиці.

Дослідники, зокрема І. І. Сорока, К. Голуб, Л. І. Степанець, О. Ю. Клековкін, Т. О. Козлова, Яхонтова Т. В., А. О. Гладишева, наголошують на інтонаційних засобах як важливому інструменті художнього впливу на глядача, що забезпечує багатшарову побудову сценічного образу та передачу внутрішнього стану персонажа. Вони досліджують, як поєднання мелодики, темпу, ритму, гучності, тембру, пауз, пластики та стилістичних прийомів формує емоційну палітру вистави та створює специфічну сценічну атмосферу.

Тому інтонація постає багатогранним і складним феноменом сценічного мовлення, що об'єднує різноманітні фонетичні та невербальні компоненти і є фундаментальним засобом художньої виразності й емоційного впливу в акторській практиці.

Аналіз літератури засвідчує, що проблема ефективного використання інтонації в акторській практиці вимагає подальшого комплексного вивчення. Незважаючи на значну кількість досліджень щодо її структурних складових та функцій, відсутні узагальнені підходи до практичного використання інтонаційних засобів у навчальному процесі та сценічній діяльності сучасного актора. Це зумовлює актуальність нашої роботи та потребу в систематизації знань про інтонацію як засіб художньої виразності та комунікації на сцені.

Мета статті. Проаналізувати особливості використання інтонації як провідного засобу сценічного мовлення в акторській практиці, визначити її роль у формуванні багатшарової художньо-емоційної структури сценічного образу та взаємодії з глядачем, а також окреслити основні інтонаційні та голосові прийоми, що забезпечують виразність, психологічну достовірність і стилістичну цілісність вистави.

Виклад основного матеріалу. У театрознавчому дискурсі інтонація розглядається як один із провідних чинників формування сценічної виразності. Вона забезпечує не лише фонетичну організацію мовлення, а й створює багатшарову художньо-емоційну тканину вистави. Виразність сценічного образу виступає ключовим об'єктом уваги, роздумів та творчих прагнень актора, одночасно слугуючи показником його професійної майстерності. Саме через інтонаційні засоби актор розкриває внутрішній світ персонажа, визначає динаміку образу та вибудовує комунікативний зв'язок із глядачем. Багатозначність підходів до осмислення інтонації пояснюється її складною

природою: вона є водночас і технічною характеристикою голосу, і психоемоційним, і художнім засобом сценічної виразності [7, с. 161].

У сучасно-науковому академічному вимірі існує кілька підходів до розуміння інтонації:

- ототожнення інтонації з мелодикою, тобто з підвищенням та пониженням рівня голосового тону, що здійснюється у межах певних висотних рівнів та мелодичних контурів; голосовий тон, гучність проголошення, акцентне виділення, ритмічна та темпоральна організація мови, а також тембральне забарвлення;

- розуміння інтонації як складного цілого, що представляє собою структурний комплекс компонентів інтонації – фонетичних засобів, за допомогою яких відбувається інтонаційне оформлення мови:

- а) мелодика (зміна частоти коливання голосових зв'язок, що на акустичному рівні призводить до зміни основної частоти голосу, що сприймається як зміна висоти голосового тону;

- б) темп мови (зміна швидкості артикуляції, що призводить до зміни тривалості звуків;

- в) силовий компонент інтонації (гучність та інтенсивність звучання;

- г) тембр або якість голосу [1, 7, 15 та інші].

Відповідно означеним підходам існує кілька найбільш поширених трактувань поняття «інтонація»: «найголовніший засіб вираження значення висловлювання, складну єдність якого складають мелодика, розподіл наголосів у реченні і ритм, тембральне забарвлення і темп мови» [1]; «складний комплекс просодичних елементів, що включає мелодику, ритм, інтенсивність, темп, тембр та логічний наголос» [15, с. 315]; «сукупність системно зумовлених просодичних характеристик мови, до яких належать: частота основного тону, інтенсивність та тривалість, що в плані сприйняття відповідає мелодичному, силовому та темпоральному компонентам» [19, с. 45].

Інтонація є найбільш рухомим елементом мови і в цьому полягає її найважливіша особливість. Порядок слів, паузи, наголоси можуть залишатися стабільними, а сенс змінюється через інтонацію. Уявлення про інтонацію полягає в її комунікативній природі. Дослідники наголошують, що в мовному спілкуванні інтонація виступає в ролі мовної дії, мовного вчинку, відповідно саме він визначає в першу чергу інтонацію мови та її нескінченне розмаїття, оскільки у мові можна знайти стільки тональних відтінків, типів і варіацій інтонацій, скільки є різновидів мовленнєвих учинків [19, с. 46].

Отже, інтонація є не лише технічним засобом мовлення, а й живим механізмом створення смислу, емоцій та образів. Її унікальність полягає в динамічності: навіть за сталої граматичної форми саме інтонація здатна повністю змінити сприйняття висловлювання, зробити його теплим або відстороненим, урочистим чи буденним, напруженим або спокійним. У цьому виявляється її комунікативна природа – інтонація стає мовною дією, через яку людина не лише передає інформацію, а й формує власне ставлення до неї та до співрозмовника.

Для актора це має особливу вагу: володіння інтонаційною палітрою відкриває можливості для глибокого і багатогранного розкриття сценічного образу. Завдяки інтонації художнє слово оживає і набуває неповторного емоційного забарвлення, що є критерієм професійної майстерності митця.

Інтонація постає не лише як сукупність фонетичних характеристик мовлення, а як багатоплановий інструмент сценічної виразності. Вона поєднує технічну досконалість актора з його здатністю глибоко осмислювати психологічні мотиви персонажа, враховувати жанрові особливості та стилістичні нюанси твору. Інтонаційні засоби дозволяють формувати емоційний ландшафт сцени, створювати динамічну взаємодію з глядачем та підкреслювати драматичну напругу, паузи й мовчання стають частиною художньої композиції. Особливо значущою така функція інтонації є у театральних формах сьогодення, де глядач стає активним учасником сценічної дії, а

актор за допомогою голосових і ритмічних варіацій формує багатшарову смислову та емоційну структуру вистави [14, с. 406].

Не випадково дослідники сценічного мовлення звертають увагу на особливості фоностилію. Зокрема, у дослідженні Бортнік підкреслено, що у формуванні сценічного монологу вирішальне значення мають певні інтонаційні компоненти, серед яких:

- темп – «лінгвістичне навантаження якого складається у вираженні різного ступеня важливості»;
- ритм і гучність (вони виконують акцентуацію одних слів, думок, почуттів та нейтралізацію інших);
- тембр – виражає ставлення актора до ситуації, предмету висловлення, допомагає розкрити ставлення до іншого персонажу та ін. (у поєднанні з невербальними кінестетичними засобами тембр є маркером ставлення або емоцій) [3., с. 10].

Інтонаційні засоби формують своєрідний інструментарій актора, який забезпечує цілісність і багатшаровість сценічного мовлення. Особливо яскраво ця роль проявляється в моновиставі – особливій формі театрального дійства, у якій вся драматургічна дія та художній задум реалізуються одним актором. Саме в такому жанрі інтонація є одним із найважливіших засобів втілення задуму актора, який повинен вміти не лише говорити чітко, ясно, впливаючи на розум та почуття глядача, але і майстерно використовувати всі інтонаційні особливості мови, щоб зробити виступ виразним, емоційним, наділеним неповторним та індивідуальним характером, таким, що впливає на глядача, акцентуючи увагу шляхом підвищення або пониження голосу в потрібному місці, використовуючи певний темп мови, логічні та емоційні паузи [14, с. 407].

Відповідно в інтонації актора завжди міститься певна емоція, що відображає емоційний стан персонажа, зумовлений наміром певним чином впливати на глядача.

Шляхом систематичних спостережень актор осмислює виразне значення окремих факторів мовного звучання та цілісних фонетичних стилів і формує навички зумисно викликати певну емоційну та вольову реакцію (за Бернштейном) звучанням власної мови [4].

Інтонаційно-методичні, емоційно-експресивні та темброві закономірності вербальних засобів виразності актора формують єдину логосферу вистави.

У працях М. Бахтіна мовлення осмислюється як частина логосфери – особливого простору, де взаємодіють мовчання, слово й пауза. Під логосферою розуміється культурно-духовний простір існування слова, у якому воно функціонує як носій змісту, емоцій та смислових відтінків. Ця сфера єдина й безперервна, проте водночас відкрита та незавершена. У ній кожен мовний елемент набуває подвійного значення: повторюваного в системі мови та унікального у конкретному висловленні. Саме через цю неповторність висловлення мова виявляє себе як жива, історично зумовлена і водночас така, що постійно розгортається у нових смислах [2; 20].

Поняття логосфери відкриває перспективу розгляду мовлення не лише як механічної сукупності звуків чи граматичних конструкцій, а як цілісного простору смислів, у якому взаємодіють мовчання, пауза і слово. Інтонація та голос у цьому контексті виступають не другорядними, а центральними чинниками формування мовленнєвої виразності, адже саме вони забезпечують неповторність кожного висловлення. У сценічному мовленні ця унікальність стає особливо помітною, бо актор працює з «живим словом», яке постійно відкриває нові відтінки смислу. Логосфера, будучи динамічною та відкритою, задає для актора простір інтерпретацій, де жодна інтонація не є випадковою: вона завжди пов'язана зі змістом і прагненням впливати на слухача. Саме тому дослідження інтонації переходить у площину аналізу мовного стилю, який проявляється через поєднання різних голосових параметрів та їх художнє використання [20, с. 248].

Мовний стиль визначається комбінаціями голосових характеристик, до яких належать:

– звуковисотні, динамічні, темпо-ритмічні, тембрально-акустичні голосові характеристики (мовний стиль відповідно вирізняється розмахом або компактністю голосових засобів);

– схильність до мовної характерності або її відсутності (використання елементів просодичної структури: висота і сила звуку (динамічний діапазон), тривалість, тембр голосу, інтонаційно-мелодичні зміни);

– орфоепічна гнучкість або негнучкість (інваріантна вимова звуків або їх варіативність відповідно до сценічного завдання);

– дотримання розділових знаків або їх часткове ігнорування;

– дотримання канонів віршованого читання або його трансформація заради психологічної достовірності;

– виражена інтервальність мови або її невловимість, схильність до монотону та ін. [6; 19].

Усі ці компоненти формують своєрідний «інструментарій» актора, проте вони не існують відокремлено: їхня дія завжди поєднана з художніми завданнями твору, жанровими особливостями та особистою інтерпретацією виконавця. Тому на формування стилю сценічної мови актора моновистави, окрім пріоритетних елементів, головуючи значення яких визначає школа та приналежність актора до певного естетичного напрямку, впливають:

– глибина розуміння природу жанру (трагедії, комедії, драми), відчуття градусу емоційного напруження;

– вплив режисерського задуму (наприклад, в контексті впливу на загальне трактування ролі відповідно до загального стилю моновистави) або його відсутність;

– експресивність;

– голосова амплітуда;

– наслідування фонетичним нормам;

– дотримання стилю автора як стилеутворюючої домінанти сценічної мови;

– особистісна тема як фундамент стилю (психофізичні дані актора);

– наявність інтелектуальних пріоритетів в процесі створення образу;

– технічна досконалість та бездоганне володіння всіма засобами художньої виразності (чіткість дикції, темброве забарвлення, ритм та розмір вірша, живі яскраві інтонації, єдність мови та руху);

– наслідування розмовності в поетичному тексті (досягається завдяки енергетично-вольовому посиленню, чіткій закінченості вірша, збільшенні обсягу думки та почуття);

– створення мовної та дикційної характерності персонажа в процесі роботи над образом;

– мелодійність партитури мови образу та ін. [6, с. 45-46].

Сукупність перелічених чинників утворює не лише технічну сторону мовлення, але й забезпечує його індивідуальну художню виразність. Саме завдяки цьому мелодика голосу набуває провідної ролі у передачі сенсової інформації, оскільки вона є результатом взаємодії багатьох компонентів, що впливають та зумовлюють різноманітні специфічні голосові характеристики актора.

Наприклад, головним фактором є залежність голосу від анатомічних особливостей його артикуляційного апарату. Артикуляційною основою мелодики голосу людини є різноманітна швидкість коливання голосових зв'язок. Відповідно до актуальних теорій голосоутворення, голосові складки або зв'язки, які знаходяться в гортані, виступають як модулятор повітряного потоку, що створюється легеньми. Частота коливань зв'язок залежить від ряду артикуляційних параметрів, найважливішим з яких є:

– швидкість потоку повітря через голосову щілину;

– ступінь напруги та пружності голосових зв'язок;

– маса вібруючих частин зв'язок;

– ширина голосової щілини [10, с. 110]

Оскільки саме в живому і динамічному процесі сприйняття мови актора проявляється цікавість глядача до моновистави, відбувається оцінне сприйняття, актор має передусім максимально сприяти тому, щоб його мова легко сприймалася. Саме характеристика голосових даних з перших секунд виступу може прикувати увагу глядача до сценічної дії, а може повністю відторгнути від нього. На думку дослідників, тембр грудного забарвлення, приємний, проникливий та довірливий, що звучить м'яко, створює передумови для тривалого і уважного слухання. Натомість голос зі слабким стиснутим, глухим, напруженим, монотонним та байдужим звучанням, не сприймається глядачем [17, 18, 19].

Прикладом створення актором сценічної форми модерного відображення авторської основної ідеї є моновистава Г. Стефанової «Польові дослідження з українського сексу» за однойменним твором О. Забужко (2008 р., Державний центр театрального мистецтва ім. Л. Курбаса). Акторка, розповідаючи глядачу про кохання її чітко дотримуючись тексту авторки, проте завдяки індивідуальним інтонаційно-методичним особливостям (зокрема ледь помітною чуттєвою іронією), Г. Стефанова «оживляє» гіпер українську мову О. Забужко, посилюючи голосо-мовне забарвлення трохи прискореною психомоторикою.

У контексті особливостей моновистави набуває власної специфіки і поняття «голосового симфонізму» як одного з компонентів художньої цілісності вистави, що передбачає спеціальний підбір акторських голосів за їх індивідуальними тембрами для створення «голосової партитури» вистави [14, с. 408].

На відміну від звичайної вистави, в якій беруть участь кілька (або багато) акторів, у моновиставі означене явище реалізується завдяки урізноманітненню актором вербальних засобів виразності.

Наприклад, якщо у моновиставі актор виконує кілька ролей, то для кожного персонажу він підбирає відповідний діалект, що вирізняються не лише своїми особливостями, але і особливою мелодичною і ритмічною структурою, що створює живий емоційний ритм, який допомагає при зміні характеру [14; 16].

Сценічний монолог у моновиставі [5, с. 199] включає такі параметри, як:

- мотив – думки та почуття людини, що зумовлюють його дії та вчинки;
- інтенцію – втілення актором певного мотиву;
- текст – вербальна реакція актора на ситуацію;
- дискурс – процес породження актором тексту в контексті ситуації;
- психологічний вплив (сценічний монолог у моновиставі має психологічний вплив, націлений на стан, почуття та думки глядача), а також сприйняття інформації.

Імітування спонтанної мови в контексті створення живої дії на сцені передбачає роботу актора над підтекстом, технікою втілення ролі, що полягають у підборі виразності інтонаційного звучання, дихання, легкості, ритму фрази. Водночас важливим є вміння поєднувати раціональне опрацювання тексту з емоційною природністю його подачі, щоб створити ілюзію невимушеної, справжньої розмови. Такий підхід дозволяє уникати штучності, робить сценічну мову переконливою і близькою для глядача. Інтонаційна варіативність сприяє точнішому розкриттю підтекстових значень, підсилює внутрішню логіку образу й забезпечує багатство художнього звучання вистави. Не випадково К. Станіславський наголошував, що «слово актора має звучати так, ніби воно народжується тут і тепер» [8], а Л. Курбас у своїй практиці підкреслював значення органічності мовлення, що створює ефект живого діалогу з публікою навіть у межах драматичного тексту [12].

Дослідники наголошують, що в сценічному монолозі інтонація виступає виразним мовним засобом інтерпретації актором задуму автора твору, при цьому інтонація є посередником між акторською грою та глядацьким сприйняттям сценічної дії, виконуючи важливу риторичну функцію, що являє собою складну єдність ряду взаємодіючих другорядних функцій. На думку Дадукевич, сценічний монолог вміщує тематично-сенсові центр та експресивно виділені ділянки, що є вираженням головної

думки і тематичного змісту монологу і мають основну сенсову навантаженість, метою яких є вплив на почуття глядача. Дослідник наголошує, що інтонаційне оформлення тематично-сенсових центрів та експресивно виділених ділянок виявляє високий ступінь варіативності тональних, динамічних, часових та тембральних характеристик мови, що створює яскраву палітру виразності акторської мови [7, с. 162].

Драматичний монолог передбачає діалогічність слова, де акторська репліка не зводиться до прямої інтонаційної ілюстрації дії. Слово повинно звучати багатозначно, з різними інтонаційними відтінками, а не лише в межах свого поверхового змісту [16]. Це висвітлює ще одну жанрову особливість драматичної моновистави – мізансценування. Мізансценування у такому контексті постає не лише як організація простору чи розташування актора на сцені, але й як своєрідне «втілене інтонування», коли кожен рух, пауза чи позиція тіла підсилюють смислову багатозначність слова. У моновиставі воно набуває особливої ваги, адже актор одночасно є носієм і тексту, і сценічної дії: зміна інтонації узгоджується зі зміною положення у просторі, а пластика стає продовженням мовного жесту, що створює цілісну, багатовимірну структуру художнього образу [9].

У моновиставі мізансценування тісно переплітається з інтонаційною роботою актора, оскільки кожен рух, пауза та положення тіла підсилюють смислову багатозначність слова, створюючи цілісну структуру сценічного образу. Така взаємодія між тілом і мовою підкреслює особливу природу моновистави як жанру, де художнє оформлення обмежено одним виконавцем, а виразність образу формується через максимальне використання інтонаційних, пластичних та просторових засобів [9]. Саме ця специфіка підводить до розуміння драматичної моновистави як «тривалої метафори», в якій центральна увага приділяється двом основним тропам – метафорі та метонімії. У театрознавчих дослідженнях подібні процеси визначаються терміном «діаграматична іконічність». Її сутність полягає у відтворенні референційного простору за допомогою небагатьох конструктивних знаків, що організовуються за принципом прихованого паралелізму (метафора) або ж шляхом позначення цілого через одну з його ознак (метонімія) [11, с. 39-40].

Отже, з діаграматичною іконічністю співвідноситься особливості ритму, що є онтологічною основою театрального мистецтва (за Г. Крегом) – у моновиставі він зумовлений парадигматичним читанням тексту – читання «по вертикалі», в якому простежується сенсоутворення, а не послідовність подій (так званий поетичний ритм). Особливості поетики драматичного театру одного актора та моновистави визначаються специфікою хронотопу «внутрішньої драми» центрального персонажу, коли художній простір стає місцем споглядання та проявів сенсу «тут і зараз» [11, 13].

Актор виступає не лише як виконавець, а й як інтерпретатор літературного першоджерела, наділяючи сценічний образ власним баченням і трактуванням. Емоційно-енергетичний потенціал слова стає його особистим інструментом художньої виразності у моновиставі. Завдяки інтонаційному поєднанню вербальних і невербальних засобів актор передає глядачеві внутрішнє життя персонажа, власну інтерпретацію дійсності та особистісне ставлення як до авторського задуму, так і до реальності загалом [4].

Водночас варто зауважити, що перегляд класичних принципів створення моновистави в сьогочасному театрі багато в чому стосується і галузі мовного мистецтва. В умовах тенденції повернення слова на пріоритетні позиції, пошук нових технік та прийомів виразності значною мірою пов'язують з голосомовними можливостями актора і водночас акцентують на відсутності в сьогоденному сценічному мовленні ідеологічної та естетичної єдності, що пояснюється наявністю різних ціннісних установок, що призводить не лише до контамінації, але і до модифікації типів мовного мистецтва.

На думку дослідників, розуміння обумовленості сценічного мовлення цінностями культури відкриває шлях для виявлення причин, що визначили їх зміни.

Дослідниця наголошує на тому, що мистецтво взагалі, та мистецтво актора зокрема, не існує ізольовано від типу культури, властивого тому чи іншому часу. Відповідно трансформації, що виникають в сценічному мовленні зумовлені культурним контекстом, типом культури [17].

Якщо манера виконання акторів, які представляли реалістичну лінію в сценічному мистецтві було пронизане бажанням розкрити психологічну основу п'єси та сценічного образу, то актори класицистичного напрямку до цього не прагнули – вони повинні були вивчити прийоми декламації, вміти за певними канонами модулювати свій голос відповідно до тих почуттів, які повинні були бути передані, знати які жести слугують для демонстрації певного стану героя, навчитися красиво рухатися сценою, тобто вміти показати зовнішню умовну форму пристрасі [8, с. 65].

До найбільш значущих особливостей сучасно-тенденційної сценічної мови, що дають підстави дослідникам ідентифікувати їх як ознаки сценічної виразності належать:

- швидке, майже миттєве, перемикавання з однієї манери мови на іншу (типовий прийом пост драматичного театру);
- поєднання різних способів спілкування з персонажами, в тому числі через глядацький зал;
- передача змісту не лише на семантичному рівні і не лише на рівні підтексту, але і на рівні ритмо-мелодичному, з використанням віршованого тексту або ритмізованої прози в поєднанні з активним фізичним рухом, танцем та використанням музичних інструментів;
- максимально висока темпо-ритмічна, звуковисотна, емоційно-чуттєва рухомість мови;
- використання об'ємних мовних періодів;
- зміна голосового звучання за допомогою підсилюючої апаратури та ін. [3, с. 11].

Сценічне мовлення завжди перебуває у тісному зв'язку з культурним контекстом свого часу, що визначає його трансформації та особливості виразності. Зміни у манері виконання акторів відображають еволюцію театральних традицій – від класицистичної декламації до сучасної динамічної і гнучкої мови постдраматичного театру. Актуальна сценічна мова вирізняється високою темпо-ритмічною та емоційно-чуттєвою рухомістю, різноманітністю засобів вираження і здатністю інтегрувати різні форми комунікації, що підкреслює її адаптивність і роль у створенні живого та переконливого сценічного образу.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Інтенація виступає основним засобом сценічного вираження, що формується завдяки поєднанню мелодичних інтонацій, темпо-ритмічних особливостей, динаміки звучання, гучності та тембральних нюансів, а також через свідоме використання пауз і акцентів. Вона дозволяє акторові передавати не лише зміст тексту, а й багатшарову емоційну та психологічну характеристику персонажа, створюючи унікальну художню виразність кожного висловлювання. Особливо помітна її роль у моновиставах, де саме різноманітність голосових засобів стає головним інструментом формування цілісного сценічного образу, а взаємодія слова, пауз і мовчання у логосфері підкреслює комунікативну і емоційну унікальність акторської інтерпретації.

У практичній діяльності актора важливими є численні фактори, що впливають на інтонаційну палітру: жанрові особливості твору, режисерський задум, психологічний стан персонажа та фізіологічні характеристики голосового апарату. Взаємодія цих чинників визначає темпо-ритмічну рухомість мови, темброві забарвлення та емоційно-експресивні акценти, що забезпечують органічне поєднання слова і дії. Цей інтегрований підхід формує у глядача відчуття живої, динамічної дії та сприяє глибокому сприйняттю драматичної ситуації.

Систематичне використання інтонаційних засобів у педагогічній практиці акторської майстерності сприяє розвитку технічної досконалості, гнучкості голосових

та ритмічних прийомів і одночасно формує здатність артиста до творчої інтерпретації тексту. Інтонація виявляє себе як потужний інструмент не лише передачі сенсу та емоцій, а й створення індивідуального сценічного стилю, який відображає особистісну, жанрову та культурну специфіку виконавця, забезпечуючи ефективну взаємодію з аудиторією.

Аналіз вітчизняних моновистав («Польові дослідження з українського сексу» О. Забужко (автор сценічної версії Г. Стефанова), «Крисолов» О. Гріна (театр «Вільна сцена», режисер Д. Богомазов), «Білі мотилі, плетені ланцюги» за новелами В. Стефаника, «Памплітест» за поезіями В. Стуса, «Річард після Річарда» за У. Шекспіром, «Сон. Комедія» за поемою Т. Шевченка («Театр у кошику» при Національному центрі театрального мистецтва імені Леся Курбаса, режисер І. Волицька), «Момент кохання» Є. Ніщука за новелою В. Винниченка «Момент» та ін. засвідчує наявність спільних аспектів тенденції сучасного сценічного мовлення для даної театральної форми та вистав драматичних театрів, що зумовлюють доцільність подальшого дослідження означеного питання.

Література

1. Багмут А. Й. Інтонація. Енциклопедія сучасної України / редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.]. Київ : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2011. URL : <https://esu.com.ua/article-12426> (дата звернення : 16.07.2025).
2. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування. *Антологія світової літературно-критичної думки XX ст.* / За ред. М. Зубрицької. 2-ге вид., доповн. Львів : Літопис, 2002. С. 406–415.
3. Бортнік Ж. Художній час і простір у сучасній українській монодрамі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Філологічні науки. Літературознавство.* 2016. № 8. С. 10–13.
4. Брук П. Жодних секретів. Думки про акторську майстерність і театр. Львів : вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2005. 136 с.
5. Винар С. М. Види монологічного мовлення у драмі : комунікативний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2008. № 38. С. 198–201.
6. Ладишева А. О. Сценічна мова : основні поняття та їх тлумачення. Київ : КДІТМ, 2003. 96 с.
7. Дадукевич О. В., Цивата Ю. В. Інтонація як засіб логіко-емоційної виразності в словесній дії професійного актора. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2022. № 4. С. 161–166.
8. Єршов П. Система Станіславського як наука. *Психологія і суспільство.* 2015. № 3 (61). С. 62–71.
9. Клековкін О. Ю. Mise en scene : Ідеї. Концепції. Напрями. Київ : ІПСМ, 2017. 800 с.
10. Кобзар Т. Сценічна мова. Техніка мовлення : навч. посіб. Черкаси: Вид-во Ю. Чабаненко. 2013. 404 с.
11. Козлова Т. О. Дослідження іконічності в мові : історія та перспективи. *Нова філологія.* 2013. № 59. С. 38–45.
12. Корнієнко Н. М. Лесь Курбас : репетиції майбутнього. Київ : Либідь, 2007. 336 с.
13. Крег Е. Г. Про мистецтво театру. Київ : Мистецтво, 1974. 320 с.
14. Нечасенко Т. В. Театр одного актора : комплементарність засобів і прийомів ідейно-емоційної виразності сценічного формотворення моновистав. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв* : наук. журнал. 2024. № 1. С. 404–409.
15. Нікітіна А. В. Просодичні засоби професійного мовлення в педагогічному дискурсі. *Педагогічні науки : збірник наукових праць.* 2007. № 46. С. 314–318.
16. Сорока І. І. «Підтекст» та «внутрішній монолог» у словесній дії актора. *Сучасне мистецтво.* 2020. Вип. 16. С. 219–226.
17. Сорока І., Голуб К. Специфіка техніки сценічного мовлення в акторському мистецтві початку XXI століття. *Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія : Сценічне мистецтво.* 2020. № 3 (2). С. 210–220.
18. Степанець Л. І. Техніка сценічної мови. Рівне : РДГУ, 2008. 208 с.

19. Федорів Я. Р. Про співвідношення між поняттями «просодія» та «інтонація». *Наукові Записки*. 2001. Т. 19. С. 45–46.

20. Яхонтова Т. В. Теорія мовленнєвих жанрів М. М. Бахтіна в сучасному філологічному контексті. *Вісник Сумського державного університету*. Серія : Філологія. 2003. № 4 (50). С. 247–251.

References

1. Bahmut, A. Y. (2011). Intonatsiia [Intonation]. *Entsyklopediia sychasnoi Ukrainy – Encyclopedia of Modern Ukraine*. I. M. Dziuba, A. I. Zhukovskiy, M. H. Zhelezniak (Eds.). Kyiv : NAN Ukraine. URL : <https://esu.com.ua/article-12426> (Last accessed : 16.07.2025) [in Ukrainian].
2. Bakhtin, M. (2002). Vyslovliuvannia yak odyntsia movlennievoho spilkuvannia [Utterance as a unit of speech communication]. *Antolohiia svotovoï literaturno-krytychnoi dumky XX stolittia – Anthology of world literary-critical thought of the 20th century*. M. Zubrytska (Ed.). (2nd ed.). Lviv : Litopys, 406–415 [in Ukrainian].
3. Bortnik, Zh. (2016). Khudozhnii chas i prostir u suchasniï ukrainzii monodrami [Artistic time and space in contemporary Ukrainian monodrama]. *Naukovyi visnyk Shkhidnoïevropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky – Scientific bulletin of Lesya Ukrainka Eastern European National University*, 8, 10–13 [in Ukrainian].
4. Bruk, P. (2005). *Zhodnykh sekretiv. Dumky pro aktorsku maïsternist i teatr* [No secrets. Thoughts on acting and theatre]. Lviv : Vydavnychiy tsentr LNU imeni I. Franka [in Ukrainian].
5. Dadukevych, O. B. & Tsyvata, Yu. V. (2022). Intonatsiia yak zasib lohiko-emotsiinoï vyraznosti v slovesniï diï profesiïnoho aktora [Intonation as a means of logical and emotional expressiveness in the verbal action of a professional actor]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriiv kultury i mystetstv : naukovyi zhurnal – Bulletin of the National Academy of Managerial Staff in Culture and Arts : scientific journal*, 4, 161–166 [in Ukrainian].
6. Fedoriv, Ya. R. (2001). Pro spivvidnoshennia mizh poniattiamy «prosodiï» ta «intonatsiï» [On the relationship between the concepts of “prosody” and “intonation”]. *Naukovi Zapysky – Scientific Notes*, 19, 45–46 [in Ukrainian].
7. Hladysheva, A. O. (2003). *Stsenichna mova : osnovni poniattia ta ikh tlumachennia* [Stage speech : basic concepts and their interpretation]. Kyiv : KDITM [in Ukrainian].
8. Klekovkin, O. Yu. (2017). *Mise en scene : Idei. Kontseptsii. Napriamy* [Mise en scène : Ideas. Concepts. Directions]. Kyiv : IPSM [in Ukrainian].
9. Kobzar, T. (2013). *Stsenichna mova. Tekhnika movlennia* [Stage Speech. Speech Techniques]. Kyiv: Vydavnytstvo Yu. Chabanenko [in Ukrainian].
10. Korniienko, N. M. (2007). *Les Kurbas : repetytsii maibutnoho* [Les Kurbas : rehearsals of the future]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
11. Kozlova, T. O. (2013). Doslidzhennia ikonochnosti v movi : istoriia ta perspektyvy [Research on iconicity in language : history and perspectives]. *Nova filolohiia – New philology*, 59, 38–45 [in Ukrainian].
12. Kreh, E. H. (1974). *Pro mystetstvo teatru* [On the art of theatre]. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].
13. Nechaienko, T. V. (2024). Teatr odnogo aktora : komplementarnist zasobiv i pryiomiv ideino-emotsiinoï vyraznosti stsenichnoho formotvorennia monovystav [One-actor theatre : complementarity of means and techniques for the ideational and emotional expressiveness of stage formation in monodramas]. *Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadriiv kultury i mystetstv : naukovyi zhurnal – Bulletin of the National academy of managerial staff in culture and arts : scientific journal*, 1, 404–409 [in Ukrainian].
14. Nikitina, A. V. (2007). Prosodychni zasoby profesiïnoho movlennia v pedahohichnomu dyskursi [Prosodic features of professional speech in the pedagogical discourse]. *Pedahohichni nauky : zbiryk naukovykh prats – Pedagogical sciences : collection of scientific papers*, 46, 314–318 [in Ukrainian].
15. Soroka, I. I. (2020). «Pidtekst» ta «vnutrishnii monoloh» u slovesniï diï aktora [“Subtext” and “inner monologue” in the verbal action of an actor]. *Suchasne mystetstvo – Contemporary art*, 16, 219–226 [in Ukrainian].

16. Soroka, I. & Holub, K. (2020). Spetsyfika tekhniky stsenichnoho movlennia v aktorskome mystetstvi pochatku XXI stolittia [Specifics of stage speech technique in acting art of the early 21st century]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu kultury i mystetstv – Visnyk of Kyiv National University of Culture and Arts*, 3 (2), 210–220 [in Ukrainian].
17. Stepanets, L. I. (2008). *Tekhnika stsenichnoi movy* [Stage speech technique]. Rivne : RDHU [in Ukrainian].
18. Vynar, S. M. (2008). Vydy monolohichnoho movlennia u dramy : komunikatyvnyi aspekt [Types of monologic speech in drama : a communicative aspect]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, 38. 198–201 [in Ukrainian].
19. Yakhontova, T. V. (2003). Teoriia movlennievkykh zhanriv M. M. Bakhtina v suchasnomu fololohichnomu konteksti [The theory of speech genres of M. M. Bakhtin in the contemporary philological context]. *Visnyk Sumskoho derzhavnoho universytetu – Bulletin of Sumy State University*, 4 (50). 247–251 [in Ukrainian].
20. Yershov, P. (2015). Systema Stanislavskoho yak nauka [The Stanislavski system as a science]. *Psykhohihiia i suspilstvo – Psychology and society*, 3 (61), 62–71 [in Ukrainian].

Kosinova O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Directing,
Associate Professor of the Department of Instrumental Performance
Training at Nizhyn Mykola Gogol State University
kosinova@meta.ua
orcid.org/0000-0003-0453-4475

INTONATION AS A FUNDAMENTAL MEANS OF ACTING SKILLS IN PEDAGOGICAL PRACTICE

The article explores intonation as a key element in creating expressive stage performance and an artistic-emotional character in a solo dramatic play, where the actor combines verbal, non-verbal, and spatial techniques. It focuses especially on the unique nature of solo performances, underlining how intonation serves as the primary tool for conveying meaning, emotions, and subtext, working together with staging, physical movement, and the rhythm of the text. Various perspectives on intonation are examined, considering it both as vocal melody and as a complex phenomenon encompassing multiple aspects.

The article examines how intonational elements contribute to shaping a stage monologue, where various factors-such as the motif, intention, text, discourse, and psychological impact on the audience-combine to create a complex, multi-layered character. It also highlights the vocal features of the actor's speech style, including aspects like pitch variation, tempo and rhythm, as well as timbral and acoustic qualities.

The concept of the "logosphere" is considered in the paper as a cultural and spiritual space of language, where silence, pauses, and spoken words interact to create a unique expressive quality on stage. It is explored how an actor uses intonational techniques, emotional expressiveness, and timbral nuances to craft a cohesive artistic performance that deeply influences the audience's emotions and perception.

The study also addresses the actor's methodological and technical work, including the creation of the vocal score for the performance and the use of varied timbres and melodic patterns to differentiate characters. It discusses selecting dialects and rhythmic-melodic structures to enhance emotional depth and psychological authenticity in the monologue. It is noted that mastering a wide range of intonational nuances enables a rich and multifaceted portrayal of the artistic character, fostering a natural and powerful connection between the actor and the audience.

Overall, the study emphasizes how careful vocal and intonational work forms the foundation for powerful and emotionally resonant theatrical storytelling.

Key words: intonation, solo performance, stage speech, acting skills, contemporary theater.

УДК 378.015.31:159.954].091.33-027.2:[785+784.9]
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-155-161

Павленко О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інструментально-виконавської підготовки
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
pavlenko.om@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5164-6504

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ**

У статті розкрито теоретичні засади формування музичного та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки. Висвітлено сутність таких наукових дефініцій як «інтелект», «музичний інтелект», «емоційний інтелект». Зроблено аналіз останніх публікацій з даної проблематики, з'ясовано недостатню обґрунтованість теоретичних засад формування означеного феномену та доцільність їх висвітлення.

Досліджуючи специфіку фахової підготовки майбутніх артистів-музикантів автор конкретизує сутність та змістове наповнення таких наукових дефініцій як «фах» та «професія». У статті автор висвітлює структуру музичного інтелекту. Дослідник вважає, що музичний інтелект проявляється у музиканта через здатність уявляти музичні асоціації під час виконання музичного твору. Він розкриває ряд питань, які стосуються виникнення та поетапного формування музичного інтелекту у студентів мистецьких спеціальностей у закладах вищої освіти.

Автор висвітлює у матеріалах думку, що найкращим шляхом формування музичного інтелекту у здобувача є тісний взаємозв'язок між вивченням основного фахового предмету з іншими гуманітарними та творчо-виконавськими дисциплінами і розвитком мистецької культури в цілому. Підкреслено, що емоційний інтелект є важливою складовою музичного інтелекту у музикантів. У матеріалах статті зазначається, що емоційний інтелект проявляється у музикантів через розуміння емоцій в музиці, через вираження емоцій в інструментальній грі, через управління емоціями під час виступу, через спілкування з аудиторією та через співпрацю з іншими музикантами.

Наприкінці статті автор дійшов думки, що музичний та емоційний інтелект є складником виконавської майстерності у здобувачів у процесі гри на інструменті, яка демонструється через музичну діяльність, виконавську інтерпретацію творів, виступи перед публікою.

Перспектики подальших розвідок у цьому напрямі автор вбачає у розробці методики формування музичного та емоційного інтелекту студентів вищої освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Ключові слова: музичний інтелект; емоційний інтелект; здобувачі вищої освіти; мистецькі спеціальності; інструментально-виконавська підготовка.

Постановка проблеми. Сучасні реалії розвитку суспільства, орієнтація його на демократизацію та гуманізацію, відродження національної культури, спрямованість на збагачення національної культурної спадщини висувають нові вимоги до вищої освіти мистецького спрямування. Саме тому на сучасному етапі розвитку вищої мистецької освіти, згідно стратегічних завдань, означених у Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України, важливого значення набуває

підвищення рівня професійної підготовки здобувачів інструментально-виконавських спеціальностей.

Національна вища школа має вагомі здобутки в галузі інструментально-виконавської підготовки майбутніх артистів-музикантів. Важливою складовою у фаховій підготовці майбутнього артиста-музиканта є інструментально-виконавська та інструментально-методична підготовка, оволодіння якими формує у майбутніх фахівців як музикальний, так і емоційний інтелект.

Формування емоційного інтелекту майбутніх артистів-музикантів починається ще на етапі базового здобуття музичної освіти у початкових мистецьких навчальних закладах: музичних школах, школах мистецтв, спеціалізованих школах мистецтв.

Музична освіта у закладах початкової мистецької освіти, згідно з Законом України «Про освіту» (2020), може здобуватися в межах не тільки формальної, а й неформальної освіти, що передбачає здобуття естетичного досвіду, ціннісних орієнтацій, спеціальних здібностей у процесі активної мистецько-виконавської діяльності, набуття комплексу фахових, виконавських компетентностей, і покликана сприяти художньо-творчій самореалізації особистості майбутнього музиканта.

Сучасний майбутній фахівець має творчо та самостійно вирішувати професійні питання, які перед ним постають у процесі отримання професії, вміти мислити як справжній музикант, бути всебічно розвиненим не тільки в галузі свого інструментального фаху, а й мати певну обізнаність у кожному існуючому виді мистецтва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Приступаючи до аналізу наукових досліджень з проблеми як професійної, так і фахової підготовки майбутніх артистів-музикантів, ми дійшли висновку, що таких робіт недостатньо у науковому обігу, у зв'язку з тим, що в полі зору науковців завжди стояла проблема підготовки вчителя музичного мистецтва, і тільки сучасні дослідники починають розкривати проблеми підготовки музикантів-інструменталістів, викладачів з інструментального фаху, занурюватися у питання формування як музичного, ак і зокрема емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти.

Тому, ми пропонуємо напочатку розглянути дослідження відомих науковців з позиції професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, саме з таких аспектів:

- історії розвитку музично-педагогічної освіти (Г. Ніколаї, В. Черкасов, Т. Танько та інші);
- теорії професійної підготовки вчителя музичного мистецтва (О. Олексюк, Н. Овчаренко, А. Козир, Р. Савченко, О. Ростовський, Г. Падалка, О. Щолокова, О. Рудницька та інші);
- з позиції професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності та викладачів мистецьких шкіл (Т. Жигінас, А. Болгарський, Т. Рейзенкінд, Ж. Карташова, Н. Мозгальова, О. Плохотнюк та інші).

Аналіз останніх наукових праць засвідчує зростання інтересу до проблеми інструментально-виконавської підготовки здобувачів вищої школи, і зокрема до розгляду питання формування у них в процесі освітньої діяльності як музичного, так і емоційного інтелекту.

У своїх наукових роботах сучасні науковці звертаються до розгляду таких проблематик як: виховання естетичного смаку у майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях інструментально-виконавської майстерності (В. Б. Тищик, О. О. Цуранова, М. В. Мельниченко), розгляду питання емоційного аспекту інструментально-виконавської співтворчості (М. О. Малахова); визначення сутності та структури музичного інтелекту в контексті підготовки здобувачів вищої освіти (Л. Яньмей); формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки (Л. М. Ракітянська, В. О. Водяна, С. М. Мало-вічко, Л. Б. Щур); висвітлення емоційного інтелекту і невербальної комунікації в підготовці диригента-хормейстера (Т. В. Раструба) [5].

Однак, питання формування емоційного інтелекту здобувачів освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки є мало дослідженим в науковій літературі і вимагає висвітлення.

Мета статті – висвітлити теоретичні засади формування музичного та емоційного інтелекту здобувачів освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Українська система як вищої, так і початкової, середньої освіти перебувають на сьогоднішній день у стані змін. Через скорочення як у вищих закладах освіти, так і в школах мистецтв навчальних годин відбувається зменшення об'єму потрібної для учнів, студентів інформації, що тягне за собою падіння якості навчання.

Тому перед сучасною музичною педагогікою постає серйозна проблема, яка стосується виконавської підготовки майбутнього артиста-музиканта або викладача з інструментальних дисциплін, що потребує висвітлення у сучасній вітчизняній методичній літературі. Посилена інструментально-виконавська підготовка дозволить здобувачу на практиці набути вмінь активної творчої співпраці з дітьми, накопичити професійний досвід, розвинути навички, якими має володіти як майбутній артист-музикант, так і майбутній викладач з фаху.

Досліджуючи специфіку фахової підготовки, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [1].

В Енциклопедії професійної освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань», а також є «основним елементом структури змісту професійного навчання» [7].

Треба підкреслити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати організаційні форми та напрямки підготовки фахівців. «Відтак, якщо поняття «професія» тлумачиться як вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок, то терміном «фах» можна визначати необхідну для суспільства обмежену галузь докладання фізичних та духовних сил людини. Якщо професійна підготовка включає те загальне, що характерно для діяльності всіх учителів, то фахова відображує особливості профілю, предмету» [6, с. 213].

У процесі як професійної, так і фахової підготовки у майбутніх музикантів формується музичний інтелект, адже в процесі творчості формуються найзагальніші розумові здібності, які забезпечують людині успішне вирішення різноманітних завдань.

Американський психолог Дж. Гілфорд розробив концепцію, згідно з якою «інтелект є миттєвим явищем, властивості якого оцінюються за трьома вимірами: характером, продуктом і змістом» [2, с. 32].

Розумова операція, що є продуктом інтелектуальної дії, може бути:

- за характером – аналізом, синтезом, пізнанням, запам'ятовуванням, оцінюванням;
- за продуктом – класом, одиницею, системою, відношенням, трансформацією і міркуванням;
- за змістом може представляти дію з символами, об'єктами, а також у вигляді семантичних операцій, поведінки [2].

Музика та інтелект – дуже незвичайне співвідношення. Часто люди відносять музичні здібності до області емоцій та відчуттів, вважаючи, що інтелект не грає особливої ролі у їх прояві. Важливо розуміти, що інтелект не обмежується «сухими» розумовими здібностями і у його прояві визначну роль відіграють переживання.

На думку сучасної дослідниці Петрикової О. П., музичний інтелект – один з компонентів музичних здібностей, поряд з музичним слухом та мисленням, навичками виконання, почуттям ритму, емоційно. чутливістю до музики. Багато науковців віддають музичному інтелекту керівну роль у музичній обдарованості особистості

людини, і саме «інтелект відповідає за включення у перелік музичних здібностей креативності – здатності вигадувати щось нове, знаходити неординарні рішення для того чи іншого музичного завдання» [4].

Музичний інтелект проявляється у музиканта через здатність уявляти музичні асоціації під час виконання музичного твору. Різні цінності, емоції та педживання, ситуації та явища, які відбуваються у повсякденному житті – усе це асоціюється у власника музичного інтелекту з виконуваними музичними творами. Музика стає одним з основних каналів розуміння навколишньої дійсності та власної особистості. Музичний інтелект сприяє формуванню такої здатності як синестезія сприйняття, коли форма, колір, тактильні і смакові відчуття, і сама музика зливаються у єдиний образ.

Музичний інтелект – це багатогранне та широке поняття, що не обмежується тільки володінням інструментом або голосом, будь-яке звуковидобування має бути усвідомленим, і це вимагає від майбутнього музиканта і обізнаності з нотної грамоти, музичної форми, гармонії тощо. Усвідомлювати здобувачу вищої освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки доводиться багато та не тільки усвідомлювати, але і відчувати включаючи інтуїцію. Ці вміння, навички не з'являються на порожньому місці, а виникають поступово розвиваючись та удосконалюючись упродовж професійного життя музиканта.

Музичний інтелект починає проявлятися у майбутніх музикантів з умінь чути тембри, звукові «барви», характер та настрій виконуваних музичних творів. Далі йде робота над постановкою виконавського апарату, яка є запорукою формування правильного звуковидобування, а також правильних виконавських відчуттів. Крім цього просто необхідно постійно слухати музику, найрізноманітнішу і різнохарактерну. Для формування образного мислення студентів потрібно слухати музику, проводити бесіду про почуте, звертати увагу на засоби передачі художнього образу, а також давати можливість розповісти, як він представляє даний образ.

На наступному етапі в структуру музичного інтелекту потрібно включати знання про музичні стилі і жанри та їх особливості.

Наступний елемент структури музичного інтелекту – знання особливостей інструментальної музики і основних жанрів, що не обходяться без симфонічного оркестру та оркестру народних інструментів. Для вдосконалення цих знань дуже корисно відвідування концертів і слухання «живого» виконання, що є дуже цінним для формування музичного мислення здобувачів.

Ну і, звичайно ж, вірним помічником у вдосконаленні музичного інтелекту є література. Бажано мати достатні знання про розвиток музичної культури різних часів і країн, про інструментальні школи та виконавські стилі, що були поширені в різні епохи.

Таким чином, ми бачимо, що музичний інтелект така сфера, яку потрібно вдосконалювати безперервно і способи для цього найрізноманітніші. Від постановки виконавського апарату музиканта і слухання музики до читання книг з музичної літератури, знайомства з іншими видами мистецтва, які з музикою тісно пов'язані, такі як література, живопис і поезія.

У процесі інструментально-виконавської підготовки бажано час від часу перевіряти у здобувачів наявність музичного інтелекту. У процесі занять з фаху (з будь-якого інструменту) надійним та перевіреним тестом на вияв музичного інтелекту стає інтерпретація виконавцем музичного твору.

Чи знаходить студент під час його розуміння баланс між оцінюванням технічної сторони та розумінням змісту твору? Які засоби та метафори студент використовує, щоб передати своє враження? Чи вбудовується розуміння музичного твору у історичний, жанровий, загальнокультурний контексти?

Відповіді на ці запитання криються у наступному. Володарі музичного інтелекту, «навіть під час аналізу та оцінювання музики починають творити – знаходити нові сенси для розуміння музики. Здатність до імпровізації, органічного поєднання раніше

не поєднаних музичних жанрів та засобів передачі задуму – також свідчення високого рівня розвитку музичного інтелекту» в особистості музиканта [4].

Логічним є виникнення наступного запитання: «Від чого залежить музичний інтелект?». Якщо такі здібності, як музично-ритмічне відчуття, слухові здібності, навички виконання голосом або гри на інструменті багато в чому визначаються природними завдатками та проявляються за сприятливих обставин під час музичної діяльності, то музичний інтелект залежить у рівній мірі і від генетики і від оточуючого середовища, яке безпосередньо впливає на особистісний розвиток майбутнього музиканта.

На думку сучасної дослідниці Мережка Ю. В., «є засоби музичної виразності, проміжні між специфічномузичними та неспецифічно-музичними. До них відносяться штрихи і фактура. Звідси логічно простежується шлях до засвоєння школярами музичної мови: від неспецифічно-музичних до специфічно-музичних елементів. Розвиток аналізу елементів музичної мови як неспецифічно-музичних, специфічно-музичних, так і проміжних, відіграє першочергову роль в осягненні музичного образу твору, точній інтерпретації художнього задуму твору» [3]. Дослідження показують, що можна стати музикантом, володіючи тільки музичним інтелектом, але не можна ним стати, не розвиваючи свій музичний інтелект.

Під час розвитку музичного інтелекту студента багато залежить від музичного «оточення» – того, яку музику він виконує і слухає, з ким обговорює почуте, кому може представити результати своєї музичної творчості та від кого може отримати зворотній зв'язок.

Саме на заняттях з фаху (гри на інструменті) важливо формувати художній смак і винаходити способи розуміння музичного матеріалу творів. Найліпшим шляхом формування музичного інтелекту у здобувача стає тісний взаємозв'язок між вивченням основного фахового предмету з іншими гуманітарними та творчо-виконавськими дисциплінами (постановка голосу, хоровий клас, імпровізація тощо) і розвитком мистецької культури в цілому.

Музичний інтелект притаманний більшості людей, у кожного з яких свій варіант його прояву. Для майбутніх артистів-музикантів або викладачів з інструментальних дисциплін розвиток музичного інтелекту в процесі освітньої діяльності у вищій школі стає результатом творчого самоудосконалення, джерелом нових емоцій, переживань, прийомів сприйняття і переробки інформації.

Осягаючи красу у музичному мистецтві, здобувачі вчаться цінувати її у власному житті та людських відносинах. «По крупичках людина вбирає в себе красу справжньої музики, що формує її смак та світогляд. Ще Василь Сухомлинський підкреслював: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а виховання людини» [4].

Емоційний інтелект є важливою складовою музичного інтелекту у музикантів. Він включає в себе здатність виражати, розуміти та управляти емоціями, як власними, так і емоціями інших, що безпосередньо впливає на якість музичного сприйняття та виконання. Емоційний інтелект проявляється у музикантів через розуміння емоцій в музиці, через вираження емоцій в інструментальній грі, через управління емоціями під час виступу, через спілкування з аудиторією та через співпрацю з іншими музикантами.

Музиканти з високим емоційним інтелектом краще розуміють емоційну складову музичного твору, що дозволяє їм більш виразно та переконливо його інтерпретувати. Емоційний інтелект допомагає музикантам передавати емоції через свою гру, роблячи її більш живою та привабливою для слухачів. Здатність контролювати хвилювання та стрес під час виступу є важливою складовою успішного виконання, і емоційний інтелект відіграє тут ключову роль. Емоційний інтелект допомагає музикантам налагодити контакт з аудиторією, зробити виступ більш особистим та емоційно насиченим. У музичних ансамблях та оркестрах, емоційний

інтелект допомагає музикантам краще розуміти та реагувати на емоції своїх колег, що сприяє гармонійному та злагодженому виконанню.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, емоційний інтелект є невід'ємною частиною музичного інтелекту, а також як і музичний інтелект є складником виконавської майстерності здобувачів освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки, яка демонструється через музичну діяльність, виконавську інтерпретацію творів, виступи перед публікою.

Перспектики подальших розвідок у цьому напрямі будуть стосуватися методики формування музичного та емоційного інтелекту у здобувачів вищої освіти у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Література

1. Вікіпедія. Фах. URL: <https://tinyurl.com/mu64mfn4> (дата звернення: 30.07.2025).
2. Загальна психологія: довідкові матеріали (На допомогу студенту вищого педагогічного навчального закладу в підготовці до екзамену) / укл.: С. В. Яремчук. Мелітополь: МДПУ, 2001. С. 32.
3. Мережко Ю. В. Інтенаційно-слуховий аналіз творів вокального мистецтва як засіб формування художніх смаків старшокласників. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 14. Теорія і методика мистецької освіти*: зб. наук. праць / до 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 9 (14). С. 78–83.
4. Петрикова О. П. Розвиток музично-інтелектуальної сфери студентів у процесі роботи над вокальним репертуаром URL: <https://tinyurl.com/3r3w4xna> (дата звернення: 27.07.2025).
5. Раструба Т. Емоційний інтелект і невербальна комунікація в підготовці диригента-хормейстера: теоретичні засади та практичні орієнтири. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Ніжин: НДПУ ім. М. Гоголя, 2025. Вип. 219. С. 360–366.
6. Симонян В. В. Науково-теоретичний та практичний досвід майбутнього викладача вокалу. *Сучасні тенденції розвитку науки й освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів*: збірник тез доповідей за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. конф. (Мукачєво, 13-14 травня 2021 р.) / Ред.кол.: Т. Д. Щербан (гол.ред.) та ін. Мукачєво: Вид-во МДУ, 2021. С. 213.
7. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. URL: <https://tinyurl.com/mr3nuf2p> (дата звернення: 30.07.2025).

References

1. Vikipediia. Fach. URL: <https://tinyurl.com/mu64mfn4> [in Ukrainian].
2. Zahalna psykhohohiia: dovidkovi materialy (Na dopomohu studentu vyshchoho pedahohichnoho navchalnoho zakladu v pidhotovtsi do ekzamenu). (2001). [General Psychology: Reference Materials (To assist students of higher educational institutions in preparing for exams)] / uкл.: S. V. Yaremchuk. Melitopol: MDPU [in Ukrainian].
3. Merezhko, Yu. V. (2010). Intonatsiino-slukhovyi analiz tvoriv vokalnogo mystetstva yak zasib formuvannia khudozhnikh smakiv starshoklasnykiv [Intonational and auditory analysis of vocal art works as a means of forming artistic tastes in high school students]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova – Scientific journal of the M. P. Dragomanov National Pedagogical University. Serii 14, 9 (14)*, 78–83. URL: <https://tinyurl.com/t26byb4p> [in Ukrainian].
4. Petrykova, O. P. Rozvytok muzychno-intelektualnoi sfery studentiv u protsesi roboty nad vokalnym reperturom [Development of students' musical and intellectual abilities in the process of working on vocal repertoire]. URL: <https://tinyurl.com/3r3w4xna> [in Ukrainian].
5. Rastruba, T. (2025). Emotsiinyi intelekt i neverbalna komunikatsiia v pidhotovtsi dyryhenta-khormeistera: teoretychni zasady ta praktychni oriientyry [Emotional intelligence and nonverbal communication in the training of choir conductors: theoretical foundations and practical guidelines]. *Naukovi zapysky – Scientific notes. Serii: Pedahohichni nauky*, 219, 360–366 [in Ukrainian].

6. Symonian, V. V. (2021). Naukovo-teoretychnyi ta praktychnyi dosvid maibutnoho vykladacha vokalu [Scientific, theoretical and practical experience of a future vocal teacher]. *Suchasni tendentsii rozvytku nauky y osvity v umovakh pohlyblennia yevrointehratsiinykh protsesiv – Current trends in the development of science and education in the context of deepening European integration processes: zbirnyk tez dopovidei za materialamy VI Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf.* (Mukachevo, 13-14 travnia 2021 r.) / Red. kol.: T. D. Shcherban (hol.red.) ta in. Mukachevo: Vyd-vo MDU. [in Ukrainian].

7. Tkachenko, M. O. Spetsyfika ta zmist fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Specifics and content of professional training for future music teachers]. URL: <https://tinyurl.com/mr3nuf2p> [in Ukrainian].

Pavlenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Instrumental Performance Training
Nizhyn Gogol State University
pavlenko.om@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-5164-6504

FORMING THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INSTRUMENTAL AND PERFORMANCE TRAINING

The article reveals the theoretical foundations of the formation of musical and emotional intelligence of higher education seekers in the process of instrumental and performing training. It highlights the essence of such scientific definitions as 'intelligence', 'musical intelligence' and 'emotional intelligence'. An analysis of recent publications on this issue has been carried out, revealing the insufficient justification of the theoretical foundations for the formation of this phenomenon and the advisability of highlighting them.

By studying the specifics of professional training of future musicians, the author specifies the essence and content of such scientific definitions as 'profession' and 'occupation.' In the article, the author highlights the structure of musical intelligence. The researcher believes that musical intelligence manifests itself in a musician through the ability to imagine musical associations while performing a musical work. He reveals a number of issues related to the emergence and gradual formation of musical intelligence in students of art specialities in higher education institutions.

The author highlights the idea that the best way to develop musical intelligence in students is through a close interconnection between the study of the main professional subject with other humanities and creative-performing disciplines and the development of artistic culture as a whole. It is emphasised that emotional intelligence is an important component of musical intelligence in musicians. The article notes that emotional intelligence manifests itself in musicians through understanding emotions in music, expressing emotions in instrumental playing, managing emotions during performances, communicating with the audience, and collaborating with other musicians.

At the end of the article, the author concludes that musical and emotional intelligence are components of performance skills in students in the process of playing an instrument, which is demonstrated through musical activity, performance interpretation of works, and performances in front of an audience.

The author sees prospects for further research in this area in the development of methods for forming the musical and emotional intelligence of higher education students in the process of instrumental performance training.

Key words: *musical intelligence; emotional intelligence; higher education students; arts specialisations; instrumental performance training.*

УДК 378.147:793.3(477.51)
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-162-168

Пархоменко О. М.

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
parhomenko.om@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1572-5210

Хвостенко І. О.

викладачка кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
khvostenko.io@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0005-9534-0343

**ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ
ХОРЕОГРАФІВ У ПРОЦЕСІ КОНЦЕРТНО-СЦЕНІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У статті теоретично обґрунтовано проблему формування виконавської майстерності майбутніх хореографів у процесі концертно-сценічної діяльності здобувачів спеціальності 024 «Хореографія» в умовах сучасного мистецького освітнього простору Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Аргументовано, що організація концертних виступів відіграє ключову роль у професійній підготовці майбутніх фахівців, оскільки концертно-виконавська діяльність стимулює їхнє професійне самовдосконалення, сприяє ефективному застосуванню набутих знань, умінь і навичок, а також розкриттю індивідуального художньо-творчого потенціалу. Залежно від освітнього рівня – бакалаврського чи магістерського – зазначена діяльність набуває відповідного змістового й функціонального наповнення, що відповідає специфіці підготовки.

Сценічна активність здобувачів реалізується, зокрема, через участь у студентському хореографічному колективі народного танцю «Забава». Підкреслено, що концертний виступ є складним видом діяльності, який потребує бездоганного виконання в особливих умовах, що, у свою чергу, зумовлює необхідність високого рівня професійних якостей виконавця.

У публікації проаналізовано ключові поняття «майстерність», «виконавська майстерність», «діяльність» і «концертно-сценічна діяльність» як у загальному мистецькому дискурсі, так і в контексті хореографічної освіти. Доведено, що участь у концертних виступах сприяє розвитку професійних компетентностей майбутніх хореографів, зокрема здатності до комунікації з аудиторією, осмислення структури та змісту твору, емоційної виразності виконання і якості сценічної інтерпретації. Сценічний простір виступає платформою для вдосконалення індивідуального стилю, акторської майстерності та художнього мислення.

Ключові слова: майстерність, виконавська майстерність, концертно-сценічна діяльність, майбутні хореографи, хореографічне мистецтво.

Постановка проблеми. Формування виконавської майстерності майбутніх хореографів у закладах вищої мистецької освіти є особливо актуальним, адже саме вона становить основу професійної реалізації фахівців у сфері хореографії. Зміни в культурному середовищі, поява нових танцювальних напрямів, а також переосмислення народного танцю в контексті сучасності зумовлюють зростання вимог до

сценічної діяльності, актуалізуючи потребу в удосконаленні підходів до професійної підготовки хореографів.

У цьому контексті концертно-сценічна діяльність виступає не лише засобом формування стійких хореографічних навичок, а й важливим чинником розвитку виконавської індивідуальності, артистизму та сценічної виразності.

Водночас сучасна хореографічна освіта стикається з низкою викликів, які актуалізують необхідність переосмислення підходів до організації концертно-сценічної діяльності за спеціальністю 024 Хореографія для здобувачів бакалаврського та магістерського рівнів вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить, що проблема формування виконавської майстерності здебільшого розглядається в контексті загальної мистецької освіти – зокрема, у музичному мистецтві (Ж. Карташова, Я. Лисенко, А. Мартинюк, М. Михайленко, А. Пастернак, З. Стукаленко, В. Ходоровський), театральному (М. Барнич, А. Коленко, Н. Корольова, О. Матвієнко), хореографічному (Л. Андрощук, Т. Благова, Ю. Ростовська – хореографічна педагогіка, С. Лифарь – балетне мистецтво, Л. Цветкова – класичний танець, А. Паладійчук, Н. Цигановська – народно-сценічний танець, І. Спінул, О. Спінул – спортивно-бальний танець). Натомість аспекти, безпосередньо пов'язані з концертно-сценічною діяльністю майбутніх хореографів, залишаються недостатньо дослідженими. Це, у свою чергу, зумовлює актуальність **мети нашої статті** – теоретичне обґрунтування та означення підходів до формування концертно-сценічної діяльності здобувачів спеціальності 024 Хореографія в умовах сучасного мистецького освітнього простору Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція освітніх компонентів у процес підготовки фахівців за спеціальністю 024 Хореографія забезпечує цілісність професійної освіти та формує у здобувачів здатність до комплексного застосування знань, умінь і навичок у реальних умовах творчої діяльності.

Поєднання теоретичної та практичної підготовки сприяє розвитку виконавської майстерності здобувачів у контексті їхньої професійної орієнтації на умови сценічної роботи, що відіграє визначальне значення для становлення професійної компетентності майбутнього хореографа.

На основі аналізу науково-методичної літератури, змісту навчальних програм зі спеціальності 024 Хореографія, що викладаються у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя на бакалаврському рівні вищої освіти – «Теорія і практика хореографічного виконавства та методика викладання танцю», «Хореографічний ансамбль», «Мистецтво балетмейстера», «Виконавська практика» та магістерського «Виконавська майстерність хореографа», «Ансамбль народного танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Сценічно-виконавська практика», а також результатів особистого педагогічного досвіду визначено, що виконавська майстерність є ключовим чинником формування сценічної індивідуальності. Вона охоплює розвиток пластичного мовлення, емоційної виразності та здатності до художньої інтерпретації хореографічного образу.

Процес формування майстерності включає:

- *систематичні практичні заняття, спрямовані на вдосконалення технічних навичок;*
- *вправи імпровізаційного характеру для розвитку творчого потенціалу;*
- *опрацювання хореографічних партій та виконання композицій.*

У результаті здобувачі опановують особливості різних хореографічних стилів і напрямів, формують сценічну впевненість і артистичну виразність.

Для чіткого розуміння зазначених процесів необхідно визначити ключові поняття «майстерність», «виконавська майстерність», «діяльність», «концертно-сценічна діяльність».

У тлумачному словнику термін «*майстерність*» визначається як, уміння, вправність і досконалість у здійсненні певного виду діяльності; високе мистецтво в будь-якій сфері, професійна компетентність та висока якість виконаної роботи тощо [2, с. 637].

У своїй праці «Теорія і методика музичної освіти» О. Ростовський описує майстерність як високий рівень вправності в певному виді діяльності, що базується на професійних знаннях, вміннях і навичках та відображає здатність людини до швидкого й безпомилкового виконання професійних завдань [5, с. 603].

Майстерність у контексті хореографії розглядається як високий рівень професійної компетентності, що поєднує технічну вправність, творчий підхід і здатність до якісного виконання художніх завдань. За Ю. Ростовською, майстерність є системою основою та передумовою виховання викладача хореографічного мистецтва, а вдосконалення виконавської діяльності виступає показником формування сценічно-виконавської майстерності хореографа-педагога [4, с. 143].

Виконавська майстерність, становить собою спеціалізовану форму майстерності, яка інтегрує технічну досконалість, емоційну виразність і сценічну індивідуальність, забезпечуючи втілення хореографічного задуму через пластичне мовлення та артистичну інтерпретацію.

В. Білоус визначає сценічно-виконавську майстерність як інтегровану рису особистості, становлення якої відбувається в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності. Вона підкреслює складну структуру цієї майстерності, яка включає такі компоненти: теоретичний, технічний, художній та суспільно-психологічний (комунікативний) [1, с. 143].

Подальший розвиток виконавської майстерності передбачає систематичну роботу над удосконаленням техніки виконання, поглибленням розуміння стилістичних особливостей хореографічних напрямів і формуванням умінь адаптувати власний виконавський стиль до різноманітних художніх контекстів.

Важливим аспектом є також розвиток емоційної виразності, що дозволяє здобувачу передавати глибокий зміст хореографічного образу, залучаючи аудиторію до художнього діалогу. Таким чином, виконавська майстерність виступає не лише як сукупність технічних і творчих навичок, а й як комплексна система, що формує професійну ідентичність хореографа-виконавця.

У тлумачному словнику сучасної української мови *діяльність* визначається як спосіб існування людини у світі, її здатність вносити зміни в реальність; це цілеспрямоване застосування духовних і фізичних сил для пізнання, перетворення світу та створення нового [2, с. 183].

У мистецькому дискурсі *діяльність* розглядається як самостійна форма естетичної творчості у сфері мистецтва, що охоплює як процес створення, так і сприймання художнього твору, виступаючи ключовою ланкою художньої культури.

Специфіка цієї діяльності обумовлює розвиток особистісних якостей, зокрема самостійності, ініціативності, креативності, сформованої світоглядної позиції, здатності до усвідомлення власного творчого потенціалу, а також сприяє формуванню позитивного емоційного фону та інших важливих характеристик особистісного зростання [3, с. 11].

Одним із видів мистецької діяльності є концертно-сценічна діяльність

Концертно-сценічна діяльність майбутнього хореографа є суттєвим аспектом формувального процесу його виконавської майстерності, поєднуючи теоретичні знання, практичні навички та творчу самореалізацію. Цей вид діяльності передбачає не лише технічне виконання хореографічних композицій, а й розвиток сценічної виразності, емоційності та вміння взаємодіяти з аудиторією.

У процесі підготовки до концертних виступів здобувачі формують ключові фахові навички, які сприяють їхньому становленню як фахівців. Вони вчаться адаптуватися до сценічних умов, ефективно взаємодіяти в команді та удосконалювати

індивідуальний стиль виконання, що є важливим елементом формування їхньої професійної ідентичності.

Участь здобувачів у відкритих творчих проєктах, концертах і хореографічних фестивалях-конкурсах забезпечує їх практичною підготовкою до сценічної діяльності. Ця практика відіграє ключову роль у професійній підготовці, оскільки дає змогу адаптуватися до умов публічного сприйняття.

Виступи перед аудиторією сприяють удосконаленню здатності студентів-виконавців чутливо реагувати на зворотний зв'язок глядачів і розкривати нові межі артистичної виразності, що є важливим для їхнього професійного зростання. Такі виступи сприяють формуванню сукупності професійних компетентностей, зокрема:

- ефективному налагодженню комунікації з аудиторією;
- поглибленню розуміння композиційної структури та змістового наповнення хореографічного твору;
- розвитку виконавської емоційності та підвищенню якості сценічної інтерпретації.

Сценічний виступ для майбутніх хореографів постає як експериментальний простір для вдосконалення індивідуального виконавського стилю, акторської майстерності та художнього мислення. Поєднання практичної підготовки з розвитком творчого потенціалу забезпечує становлення фахівця, здатного ефективно функціонувати в умовах реального сценічного простору та динамічного мистецького середовища.

На думку Т. Ткаченко, підготовка здобувачів освіти до концертного виступу передбачає вирішення таких завдань: виховання відповідальності за якість сценічного виконання; навчання методам і прийомам подолання сценічного хвилювання; підвищення виконавської майстерності через прагнення до досягнення художньо-емоційних цілей шляхом розв'язання технічних завдань та їх подолання; розвиток артистизму та творчих здібностей; формування сценічної культури; розширення концертної практики.

Науковець наголошує, що вагоме значення має проблема оптимального підбору педагогом концертного репертуару та його вміння у співтворчості зі студентом досягти виконавської мети. Викладач повинен допомогти студентові опанувати втілення художніх цілей через пошук оптимальних технічних і виконавських засобів. Для цього концертний репертуар має бути відповідним до рівня підготовки студента, що дозволить йому зосередитися не лише на подоланні технічних труднощів, а й наблизитися до рівня художньої творчості. Це передбачає роботу над образно-емоційною драматургією твору та її ефективним втіленням на сцені [6].

З урахуванням викладеного розглянемо концертно-сценічну діяльність здобувачів зі спеціальності 024 Хореографія Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

У сучасному хореографічному мистецтві, що динамічно розвивається, сценічна діяльність є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців-хореографів. У Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя вона відіграє ключову роль у формуванні професійних компетентностей здобувачів, сприяючи розвитку їхньої виконавської майстерності, сценічної культури та творчого потенціалу. Залежно від освітнього рівня – бакалаврського чи магістерського – ця діяльність набуває відповідного змістового та функціонального наповнення, узгодженого зі специфікою підготовки. Сценічна діяльність здобувачів активно реалізується через участь у студентському хореографічному колективі народного танцю «Забава».

Концертно-сценічна діяльність на бакалаврському рівні у межах колективу зосереджена на формуванні базових хореографічних навичок, розвитку сценічної виразності та опануванні основ постановчої роботи. Здобувачі вивчають і виконують традиційні танці народів світу, а також регіональні хореографічні композиції, що

відображають культурну спадщину України від їх фольклорних витоків до сучасних інтерпретацій.

Участь у концертах і фестивалях – зокрема, у Міжнародному дитячому та молодіжному фестивалі-конкурсі хореографічного мистецтва «Квітневі викрутаси» та Всеукраїнському фестивалі-конкурсі балетмейстерських робіт «Покрова-Dance», які проводяться на базі університету, дозволяє здобувачам удосконалювати техніку виконання, працювати над синхронністю рухів і налагоджувати сценічну взаємодію в колективі.

Основна мета концертно-сценічної діяльності на бакалаврському рівні – надати студентам практичний досвід, що сприяє закріпленню теоретичних знань, отриманих під час вивчення освітніх компонентів: «Теорія і практика хореографічного виконавства та методика викладання танцю», «Мистецтво балетмейстера», «Хореографічний ансамбль», «Виконавська практика». Участь у колективах сприяє розвитку сценічної культури, навичок командної роботи та здатності адаптуватися до умов сценічного простору.

На магістерському рівні концертно-сценічна діяльність у колективі «Забава» набуває поглибленого змісту з акцентом на самостійну постановчу роботу, творчу інтерпретацію та професійну організацію виступів. Здобувачі, магістерського рівня освіти, активно долучаються до створення більш складних, розкритих за формою та стилем хореографічних постановок виступаючи у ролі молодих балетмейстерів, розробляючи оригінальні хореографічні твори для власних творчих проєктів та участі у фестивалях і конкурсах хореографічного мистецтва. Крім того, вони беруть на себе відповідальність за підготовку молодших студентів до виступів, виконуючи роль наставників. Така діяльність сприяє розвитку їхніх лідерських якостей і педагогічних умінь, що є важливими для майбутньої професійної реалізації.

Отже, можемо зробити висновки, що формування виконавської майстерності здобувачів зі спеціальності 024 Хореографія у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя здійснюється через концертно-сценічну діяльність колективу народного танцю «Забава», і є багатограним процесом, який забезпечує комплексну підготовку майбутніх хореографів. На бакалаврському рівні вона спрямована на формування базових виконавських навичок і сценічного досвіду, тоді як на магістерському – на розвиток творчої самостійності, постановчої майстерності та лідерського потенціалу. Участь у фестивалях, конкурсах і звітних концертах сприяє професійному становленню здобувачів, формуючи їх як універсальних фахівців, здатних відповідати на виклики сучасного хореографічного мистецтва. Подальший розвиток цієї діяльності сприятиме інтеграції здобувачів у міжнародний хореографічний простір.

Література

1. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Київ, 2005. 194 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Пархоменко О. М. Формування балетмейстерських умінь майбутніх учителів хореографії у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 265 с.
4. Ростовська Ю. О. Формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців з хореографії у закладах вищої освіти України. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»; (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2023. № 2. С. 142–147.
5. Ростовський О. Я. теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2011. 640 с.

6. Ткаченко Т. В., Шумська О. О. Формування виконавської надійності майбутніх педагогів-музикантів у процесі їх професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 90–94.

References

1. Bilous V. P. Psychological aspects of formation of performance artistic mastery: diss. PhD Art Studies: Music art: specialty 17.00.03. Kyiv, 2005. 194 p [in Ukrainian].
2. Big explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language (with add. and supp.) / Comp. and head edit. V.T. Busel. K.; Irpin: VTF «Perun», 2005. 1728 p [in Ukrainian].
3. Parkhomenko O. M. Formation of ballet master skills of future choreography teachers in process of professional training: diss. PhD: Professional education: specialty 13.00.04. Kyiv, 2016. 265 p [in Ukrainian].
4. Rostovska Y. O. (2023). Formation of performing-scenic mastery of future specialists in choreography in higher educational institutions of Ukraine. *Scientific notes. Series "Psychologic-pedagogic Sciences"; (Nizhyn Gogol State University), (2), P. 142-147* [in Ukrainian].
5. Rostovskyi O. Y. Theory and methodic of music education: Educ. -meth. guide. Ternopil: Educational book Bohdan, 2011. 640 p [in Ukrainian].
6. Tkachenko, T. V., Shumska, O. O. (2024). Formation of performance reliability of future teachers-musicians in process of their professional training. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, (214), 90-94* [in Ukrainian].

Parkhomenko O.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor of Department of Musical Pedagogy and Choreography
of Nizhyn Gogol State University
parhomenko.om@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1572-5210

Khvostenko I.

Lecturer of Department of Musical Pedagogy and Choreography
of Nizhyn Gogol State University
khvostenko.io@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0005-9534-0343

FORMATION OF PERFORMING MASTERY OF FUTURE CHOREOGRAPHERS IN THE PROCESS OF CONCERT AND STAGE ACTIVITY

The article theoretically justifies the issue of formation of performing mastery of future choreographers in the process of concert and stage activity of education obtainers of the specialty 024 "Choreography" in the conditions of contemporary artistic educational area of Nizhyn Gogol State University.

It is argued, that organization of concert performances plays a key role in professional training of future specialists, as concert-performing activity stimulates their professional self-improvement, encourages effective application of acquired knowledge, abilities and skills, as well as discovering individual artistic-creative potential. Depending on educational level – bachelor's or master's – mentioned above activity gains appropriate essential and functional filling, that resembles the peculiarity of training.

Stage activity of the obtainers is realized, in particular, through participation in the student choreographic ensemble of folk dance "Zabava". It is emphasized, that concert performance is a complex kind of activity, that requires perfect performance in special circumstances, that, in return, dictates the necessity of high level of professional qualities of a performer.

Key notions “mastery”, “performance mastery”, “activity” and “concert and stage activity” are analyzed in the publication, as in general artistic discourse, and in the context of choreographic education. It is proved, that participation in concert performances encourages development of professional competences of future choreographers, in particular the ability of communication with audience, comprehension of structure and meaning of the work, emotional expressiveness of performance and quality of stage interpretation. Stage area acts as a platform for improvement of individual style, acting mastery and artistic thinking.

Key words: mastery, performance mastery, concert and stage activity, future choreographers, choreographic art.

УДК 378.016:781.62

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-169-177

Спіліоті О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

spilioti.ov@ndu.edu.ua

orcid.org/0000-0001-7976-5820

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ІНТОНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто актуальну проблему формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва як провідного чинника становлення їхньої професійної компетентності. Сучасна система мистецької освіти потребує переосмислення змісту й методів фахової підготовки педагогів, здатних не лише володіти музичною грамотою, а й глибоко осмислювати художній зміст музичного твору, сприймати його емоційно й інтелектуально, формуючи в учнів здатність до глибокого, естетично насиченого сприймання музики. Саме тому проблема розвитку музично-інтонаційного мислення набуває особливої актуальності в контексті модернізації педагогічної освіти.

Проаналізовано сутність поняття «музично-інтонаційне мислення», що розглядається як цілісне утворення, яке об'єднує здатність до художнього сприймання, емоційно-образного осмислення й творчого відтворення музичного змісту. Виокремлено його ключові структурні компоненти: чуттєво-образне сприймання музики, рефлексивне усвідомлення інтонаційної виразності та творче продукування інтонаційного матеріалу. Особливу увагу приділено функціям музично-інтонаційного мислення, серед яких визначено емоційно-інтонаційну (відповідальну за глибоке співпереживання музичному образу) та логіко-конструктивну (що забезпечує цілісність і логіку художнього мислення).

У роботі подано характеристики педагогічних умов і принципів, що сприяють ефективному формуванню музично-інтонаційного мислення: створення естетично насиченого освітнього середовища, залучення до активної музично-творчої діяльності, розвиток рефлексивних здібностей та інтонаційного слуху. Розглянуто дієві методи та прийоми, зокрема аналітико-рефлексивні бесіди, творче інтонування, інтерпретацію музичних творів, імпровізацію.

Автор спирається на наукові напрацювання у галузі музичної педагогіки, психології, естетики, а також пропонує власне бачення методичного забезпечення формування музично-інтонаційного мислення як передумови розвитку художньо-творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Ключові слова: музично-інтонаційне мислення, професійна підготовка, сприймання, рефлексія, творчість.

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна освіта зазнає суттєвих трансформацій, спричинених новими концептуальними підходами до оновлення загальної середньої освіти та підвищенням вимог до рівня фахової підготовки педагогів. Сучасна школа потребує кваліфікованих, творчих, гнучких у професійній діяльності вчителів, що зумовлює необхідність модернізації змісту й форм підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва. Їх професійна

компетентність має ґрунтуватися на глибокому засвоєнні музично-теоретичних знань, виконавських навичок та здатності до художнього осмислення музичного мистецтва.

Формування музично-інтонаційного мислення є ключовим чинником становлення особистості майбутнього вчителя музики. Як важливий компонент музичних здібностей, воно визначає рівень художнього пізнання, впливає на якість музично-творчої діяльності та виступає показником готовності педагога до здійснення музично-освітньої роботи в школі. Від рівня сформованості музичного мислення залежить ефективність педагогічного впливу вчителя на учнів.

Музично-інтонаційне мислення вирізняється цілеспрямованістю, узагальненістю та опосередкованим відображенням дійсності, яке здійснюється через музично-звукові образи. Таке мислення виявляється в інтонаціях, які становлять основу музичної виразності, відображають емоційний зміст музики та її художню суть. Інтонація виступає засобом емоційно-образного спілкування, передавання ідей і переживань через музично-часовий рух. Осягнення глибинного змісту музичної інтонації дає змогу майбутньому вчителю музичного мистецтва зрозуміти стилістичні, жанрові й мовні особливості творів, які є відображенням музично-інтонаційного мислення композитора. Відтак формування такого типу мислення є не лише важливим аспектом професійної підготовки педагога, а й умовою його здатності розвивати в учнів уміння сприймати, осмислювати й творити музику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сфері музичної педагогіки питання формування музичного мислення розглядалися в наукових дослідженнях Л. Дис, М. Д'яченко, І. Дубінець, В. Белікова, Н. Згурська, І. Котляревський, Ю. Полянський, Б. Яворського та ін. Значний внесок у методику розвитку цього виду мислення зроблено в межах вивчення проблем творчої діяльності (Н. Згурська, А. Муха, В. Роменець), розвитку музичного сприймання (О. Ростовський, О. Рудницька), а також фахової підготовки вчителя музики (Ю. Афанасьєв, Ф. Джура, А. Козир, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що проблема музичного мислення досить широко представлена в науковій літературі, питання методики формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті їхньої фахової підготовки ще не стало предметом системного цілеспрямованого аналізу. Суперечність між необхідністю підвищення професійної компетентності студентів та недостатньою науково-методичною розробленістю цього напрямку визначає актуальність дослідження. Це створює необхідність для поглибленого аналізу педагогічних умов, принципів і методів, які сприятимуть розвитку музично-інтонаційного мислення як основного компонента музичної творчості та виконавської майстерності.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення процесу формування музично-інтонаційного мислення у студентів мистецьких спеціальностей, зокрема майбутніх учителів музичного мистецтва, шляхом розробки педагогічних умов, принципів і методів, що сприятимуть розвитку їхнього музично-творчого потенціалу та професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Музичне мислення в контексті музично-освітньої практики трактується як динамічний процес, обумовлений сутністю музичного мистецтва та спрямований на глибше розуміння цього мистецтва суб'єктом. Психологи (І. Біла, С. Деніжна, О. Киричук, Н. Карпенко, І. Петухова, М. Сова та ін.), музикознавці і педагоги (Л. Дис, І. Котляревський) звертають увагу на ключові питання, такі як взаємодія та внутрішнє протиріччя між емоційним і раціональним компонентами творчої діяльності, специфіка і природа інтелектуальних проявів у цьому процесі, а також схожості і відмінності між художньо-образними та абстрактними, конструктивно-логічними формами розумової активності.

Особливою формою мислення, пов'язаною зі сприйманням та створенням художніх творів, є художнє мислення. Воно вирізняється своєрідністю внутрішнього

перебігу, кінцевою метою, функціональними завданнями та механізмами включення в соціокультурний контекст. Його природа зумовлена духовно-практичним способом освоєння світу через мистецтво, що базується на естетичному ставленні до дійсності [12].

У структурі художнього мислення важливу роль відіграє суб'єктивне ставлення особистості до об'єкта, що відображається у свідомості через систему асоціативних зв'язків, емоційних переживань та внутрішніх станів. Саме завдяки цьому людина формує узагальнене, цілісне уявлення про навколишню дійсність, трансформуючи його у художній образ, який виступає моделлю системи особистісних ставлень, втілених у конкретному виді мистецтва.

Загальні закономірності художнього мислення є спільними для всіх мистецьких форм. Його сутність полягає в оперуванні художніми образами як засобом осмислення дійсності. У контексті музичного мистецтва ці образи реалізуються через специфічну мову – мову інтонацій, що формують основу музичного мислення (Л. Дис) [2].

У музиці відображення реальності здійснюється за допомогою інтонаційної системи. Інтонація виконує роль основного носія музичного змісту та виразника думки. У широкому значенні цей термін охоплює характер висловлення, особливості звукової виразності, а також структурну організацію звуків у контексті музичного твору. Інтонація трактується як змістова одиниця, що бере участь у формоутворенні, має самостійне емоційно-сміслові навантаження й здатність виражати складні переживання через висотну й ритмічну організацію звукового матеріалу.

Таким чином, музичне мислення можна визначити як процес створення змістовно насичених інтонаційних структур на основі звукового матеріалу, які у своїй сукупності формують музичну думку у виразній, художньо-звуковій формі [6; 12].

У межах музичного мислення виокремлюють дві ключові функції. Перша – **інтонаційна**, пов'язана з емоційним сприйняттям інтонації та її переживанням. Друга – **логіко-конструктивна**, яка полягає в осмисленні структурної організації музичного матеріалу, здатності аналізувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати закономірності та здійснювати оперування музичними одиницями різного рівня складності. Саме діалектична єдність емоційного та раціонального, інтуїтивного й логічного, є основою музичного мислення.

Слід відзначити, що у дослідженні використовується термін *музично-інтонаційне мислення*, оскільки саме інтонація визначає природу музики і несе в собі вирішальну ознаку цього складного явища. Музично-інтонаційному мисленню характерна низка психологічних функцій вищої нервової діяльності (емоційного та інтелектуального порядку) – *відчуття, сприймання, пам'ять і уявлення, логічне узагальнення* [12].

Встановлено, що музично-інтонаційне мислення включає три основні компоненти: *сприймання, рефлексію, творчість*.

Музичне сприймання – це процес осягнення та осмислення тих значень, якими володіє музика як мистецтво, як естетичний феномен (О. Ростовський, О. Рудницька) [10; 11]. У процесі музичного сприймання взаємодіють багато елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи, які утворюють систему, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом. Психологічні особливості музичного сприймання пролягають через емоційну сферу. Сплав емоції і думки реалізується у музичній інтонації.

Рефлексія – це мисленнєвий процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мови, досвіду, почуттів, стану, здібностей, характеру, ставлення до інших тощо. У процесі накопичення життєвого та художнього досвіду складаються потрібні для осягнення мистецтва психічні зв'язки, завдяки яким у свідомості людини створюються стійкі асоціативні фонди. У музичній діяльності за

допомогою рефлексії особистість усвідомлює та інтерпретує свої враження, збагачується власними переживаннями [11].

У структурі музично-інтонаційного мислення особливе місце посідає *творчість* [7; 8; 12]. У процесі творчої діяльності композитор, виконавець, слухач проходять усі етапи мисленнєвої діяльності: сприймання, рефлексії та творчості. Результатом мисленнєвої діяльності композитора, виконавця і слухача є інтонаційні моделі та їх взаємодія. Художній образ музичного твору зароджується у вигляді задуму-ідеї, яка потім розгортається у часі, наповнюється конкретними звуковими образами-темами, втілюється у відповідну фактуру й фіксується в нотному запису.

Таким чином, музично-інтонаційне мислення можна визначити як специфічну форму художнього осягнення дійсності, яка передбачає її осмислення, узагальнення та відображення через створення, сприйняття й інтерпретацію музично-звукових образів. Основною одиницею такого мислення виступає інтонація – носій смислового навантаження музичного твору. Вона виконує функцію ключового елемента, що зумовлює характер мисленнєвих процесів у музиці та спрямовує їхній розвиток [12].

Проблема формування музично-інтонаційного мислення займає центральне місце в музично-педагогічній теорії та практиці. Зважаючи на сучасні досягнення в галузі музикознавства й педагогіки, було проведено аналіз наявних методичних підходів до цієї проблематики. Виявлено, що найсуттєвішим завданням у процесі формування цього типу мислення є побудова методичної системи, що ґрунтується на комплексному підході.

У зв'язку з цим особливу увагу було приділено вивченню методик, які спрямовані на розвиток основних складових музично-інтонаційного мислення: музичного сприймання, рефлексії та творчості.

Методика розвитку музичного сприймання орієнтована на його активізацію через створення відповідної настанови, добір музичного матеріалу, що сприяє емоційно-аналітичному сприйняттю, та акцентування уваги на найважливіших інтонаційних компонентах твору. Також важливим чинником виступає формування здатності до емоційно-образного сприймання музики, що передбачає усвідомлення інтонацій як носіїв змісту, розвитку музичного слуху, ритмічного чуття, пам'яті, уявлень і збагачення музичного словника.

Музична рефлексія постає як усвідомлення власного сприймання музики, здатності до інтерпретації почутого, наповнення емоційних вражень особистісним змістом. Вона розвивається поетапно: від фіксації вражень до співвіднесення авторського задуму з індивідуальним емоційним досвідом. Завдяки цьому зростає рівень емоційної залученості й здатності до духовного осягнення музики [11].

Ефективне формування музично-інтонаційного мислення передбачає залучення студентів до особистого музично-творчого досвіду. Аналіз педагогічних підходів дозволяє виокремити низку ефективних методів, серед яких: колективна творчість, стимулювання внутрішньої мотивації до творчості, розвиток імпровізаційних навичок, формування самостійного мислення та здатності до музичного моделювання.

На основі аналізу теоретичних і методичних положень слід виокремити педагогічні умови, необхідні для результативного формування музично-інтонаційного мислення: цілеспрямоване педагогічне керівництво цим процесом, створення мотиваційного середовища для активної музичної діяльності, розвиток вмінь слухового сприймання, організація освітніх ситуацій, що активізують інтонаційне мислення, накопичення музичного досвіду та опанування аналітичних навичок. Особистісно орієнтований підхід, врахування індивідуальних особливостей студентів, відповідний добір пізнавальних завдань і методів стимулювання мислення є ключовими чинниками ефективності освітнього процесу.

Для визначення рівня сформованості музично-інтонаційного мислення стає необхідним визначити критерії. До таких критеріїв віднесено: мотиваційний,

когнітивний, емоційно-аналітичний, операційний та креативний. Вони стали основою для перевірки ефективності запропонованої методичної системи.

Мотиваційний критерій спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють музично-мисленнєву діяльність. Показниками означеного критерію є: інтерес до музичної діяльності, потреба у самореалізації в музично-творчій діяльності, міра отримання естетичного та творчого задоволення від музичної діяльності.

Когнітивний критерій характеризує ступінь теоретичної обізнаності студента. Його показники: системність, ґрунтовність і гнучкість знань, розуміння їх практичної значущості.

Емоційно-аналітичний критерій визначає глибину осягнення й осмислення музичного твору. Його показниками є: активність музичного сприймання, здатність до диференціації звукового потоку, обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.

Операційний критерій спрямований на виявлення ступеня оволодіння мисленнєвими діями. Показниками цього критерію є: уміння застосовувати операційні дії, здатність до усвідомлення жанрово-стильових особливостей творів, уміння оперувати жанрово-стильовими інтонаціями.

Креативний критерій виявляє здатність до самостійності та ініціативності у музично-творчій діяльності. Його показники: вербалізація слухових вражень і переживань, критичність ставлення до творчої діяльності; активна музично-творча діяльність [12, с. 106].

Аналіз сформованості музично-інтонаційного мислення у студентів випускних курсів засвідчив необхідність подальшого розвитку цієї якості для відповідності професійним вимогам до майбутніх учителів музичного мистецтва. Незважаючи на окремі позитивні прояви, виявлено потребу у вдосконаленні навичок слухового аналізу, інтерпретації та музично-творчого мислення. Це підкреслило важливість цілеспрямованого формування музично-інтонаційного мислення в процесі навчання, зокрема у контексті музично-теоретичних та виконавських дисциплін. Для задоволення цієї потреби було створено системний підхід, що передбачає спеціальне методичне забезпечення, орієнтоване не лише на засвоєння теоретичних знань, але й на розвиток інтонаційного сприймання, емоційного осмислення музики та здатності до творчої інтерпретації.

У результаті розроблено й впроваджено експериментальну методику, спрямовану на цілеспрямований розвиток основних компонентів музично-інтонаційного мислення – сприймання, рефлексії та творчості. Методика ґрунтується на принципах особистісно орієнтованого навчання, активного залучення студентів до музичної діяльності, формування в них здатності до осмислення інтонацій як змістових елементів музики та їх інтерпретації в індивідуальному духовному контексті.

Впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення є не лише доцільним, а й необхідним кроком до підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів музики. Вона має стати дієвим інструментом у розвитку їхньої професійної компетентності, художнього мислення та творчої самореалізації.

Сутність означеної методики полягає в поетапному формуванні музично-інтонаційного мислення студентів, в активізації та розвитку його структурних компонентів; у створенні можливостей для пізнання інтонаційної природи музики, осягнення та інтерпретації музичних творів, використання набутих знань і вмінь у музично-творчій діяльності. Це спричинило таку організацію процесу формування музично-інтонаційного мислення, за якої кожен із компонентів набував нової якості, перебуваючи в аспекті *сприймання* (перший етап – початковий щабель сформованості музично-інтонаційного мислення), в аспекті *рефлексії* (другий етап – усвідомлення процесу музично-інтонаційного мислення), і в аспекті *творчості* (третій етап – готовність до самостійної музично-творчої діяльності) (див. рис. 1).

Реалізацію означеної ідеї здійснюється на основі: 1) розробки структурно-функціональної моделі за стандартом IDEF0 (*Integrated Definition for Function*

Modeling – інтегровані означення для функціонального моделювання), що забезпечило системність, комплексність і універсальність процесу формування музично-інтонаційного мислення [3]; 2) створення педагогічних умов, зорієнтованих на розвиток мотивації до музичної діяльності, формування вмінь музичного сприймання, створення ситуацій, які вимагають активізації музично-інтонаційного мислення, накопичення музичного досвіду, знань і музично-аналітичних умінь.

Впровадження методики формування музично-інтонаційного мислення студентів передбачає три етапи.

На **першому етапі** увага має зосереджуватися на формуванні у студентів базових знань і вмінь, а саме:

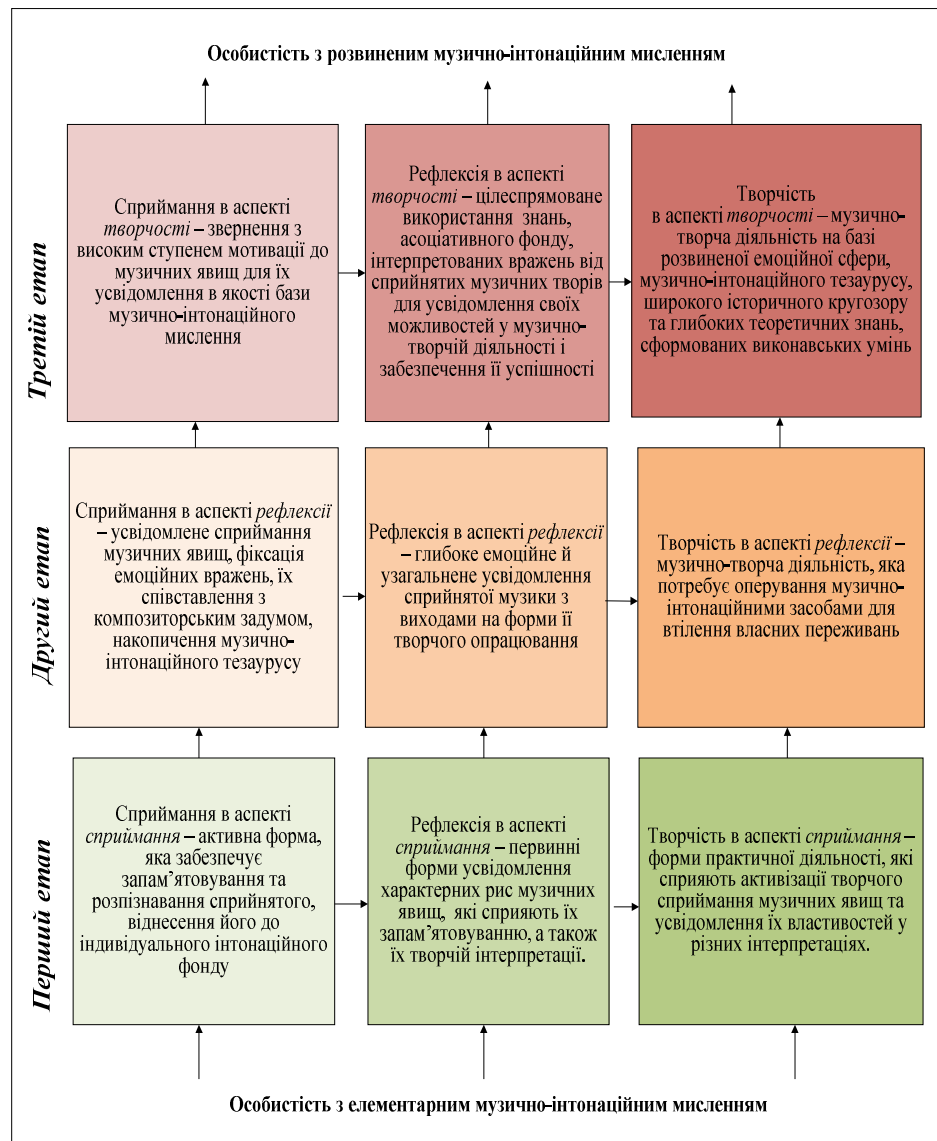


Рис. 1 Модель формування музично-інтонаційного мислення

- здатності до запам'ятовування та впізнавання музичного матеріалу;
- усвідомлення характерних рис музичних явищ на рівні сприймання;
- встановлення музично-інтонаційних зв'язків у музичному творі;
- розвитку інтересу до участі у різних формах практичного музикування.

Особлива увага на цьому етапі приділяється розвитку музично-слухових уявлень і музичної пам'яті, оскільки від цих якостей залежить обсяг музично-інтонаційного тезаурусу.

Другий етап – спрямовування на теоретичне та практичне усвідомлення музичних явищ. На цьому етапі всі три складові компоненти перебувають в аспекті *рефлексії*. Відповідно, методика формування музично-інтонаційного мислення орієнтується:

- на усвідомлене сприймання музики, фіксацію емоційних вражень, співставлення власних переживань з композиторським задумом, накопичення музично-інтонаційного тезаурусу, досвіду, знань і музично-аналітичних умінь;
- на глибоке емоційне й узагальнене усвідомлення сприйнятої музики з виходами на форми її творчого опрацювання;
- на музично-творчу діяльність, яка потребує оперування музично-інтонаційними засобами для втілення власних переживань.

Цей процес ставить завдання сформувати у студентів вміння та навички цілеспрямованого аналізу та інтерпретації музичних творів.

Основними орієнтирами цілеспрямованого аналізу є:

- розгляд побудови, засобів музичної виразності, інтонаційних особливостей у нерозривному зв'язку зі змістом, головною ідеєю та смислом твору;
- спостереження за тематичним розвитком, що визначає драматургію музичного твору;

Третій етап включає виховання самостійності та здатності до реалізації набутих знань і умінь у музично-творчій діяльності. На цьому етапі методика формування музично-інтонаційного мислення спрямовується на:

- звернення з високим ступенем мотивації до музичних явищ для їх усвідомлення в якості бази музично-інтонаційного мислення;
- цілеспрямоване використання знань, асоціативного фонду, інтерпретованих вражень від сприйнятих музичних творів для усвідомлення своїх можливостей у музично-творчій діяльності та забезпечення її успішності;
- активізацію музично-творчої діяльності на базі розвиненої емоційної сфери, музично-інтонаційного тезаурусу, історичного кругозору та музично-теоретичних знань, сформованих виконавських умінь.

Висновки. Музично-інтонаційне мислення є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, оскільки визначає рівень їхньої творчої та педагогічної діяльності. Його формування сприяє розвитку музичного мислення, художньої виразності та професійної компетентності. Інтонація виступає носієм смислу і головним засобом музичної виразності, тому важливо поєднувати емоційний і раціональний компоненти через сприймання, рефлексію та творчу активність. Для ефективного розвитку мислення необхідно створювати умови, що активізують слухове сприймання, інтонаційне мислення та здатність до самостійного музичного моделювання. Оцінювання рівня сформованості музично-інтонаційного мислення має ґрунтуватися на чітких критеріях, що відображають готовність студентів до професійної діяльності. Це підкреслює потребу в удосконаленні методики формування музично-інтонаційного мислення з урахуванням різноманітних засобів розвитку музичних і творчих навичок.

Література

1. Афанасьєв Ю. Л., Джура Ф. О. Професійна підготовка музиканта: уроки Болеслава Яворського. Київ: ДАККіМ, 2009. 128 с.
2. Дис Л. Музичне мислення як об'єкт дослідження. Музичне мислення: сутність, категорії, аспекти дослідження: зб. ст. Київ: Муз. Україна, 1989. С. 35–46.
3. СТД ISO 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). Київ, Держстандарт України, 2001. 27 с.
4. Дьяченко Н. Г., Котляревський І. А., Полянський Ю. А. Теоретичні основи виховання і навчання в музичних навчальних закладах. Київ: Муз. Україна, 1987. 111 с.
5. Котляревський І. А. До питання о понятті музичного мислення. *Музичне*

мислення: сутність категорії, аспекти дослідження. *Збірник статей*. Київ: Муз. Україна, 1989. С. 28–34.

6. Москаленко В. М. До визначення поняття «музичне мислення». *Музична україністика в контексті світової культури. Українське музикознавство*. Київ, 1998. Вип. 28. С. 48–53.

7. Муха А. І. Процес композиторської творчості. Київ: Музична Україна, 1979. 269 с.

8. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посіб. 2-ге вид., допов. Київ: Либідь, 2001. 288 с.

9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. 272 с.

10. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1997. 248 с.

11. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.

12. Спіліоті О. В. Теорія і методика формування музично-інтонаційного мислення: навч.-метод. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 234 с.

13. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ: ІЗМН, 1996. 170 с.

References

1. Afanasiev, Yu. L. & Dzhura, F. O. (2009). *Profesiina pidhotovka muzykanta: uroky Boleslava Yavorskogo* [Professional training of a musician: lessons from Bolesław Jaworski]. Kyiv: DAKKKiM [in Ukrainian].

2. Dys, L. (1989). *Muzychne myslennia yak obiekt doslidzhennia* [Musical thinking as an object of research]. *Muzychne myslennia: sutnist, kategorii, aspekty doslidzhennia - Musical thinking: essence, categories, aspects of research*. Kyiv: Muz. Ukraina, 35–46 [in Ukrainian].

3. STU ISO 9000-2001. *Systemy upravlinnia yakistiu. Osnovni polozhennia ta slovnyk* [Quality management systems. Basic provisions and vocabulary] (ISO 9000:2000, IDT). Kyiv, Derzhstandart Ukrainy [in Ukrainian].

4. Diachenko, N. H. & Kotliarevskiy, I. A., Polianskyi, Yu. A. (1987). *Teoretychni osnovy vykhovannia i navchannia v muzychnykh navchalnykh zakladakh* [Theoretical foundations of education and training in music educational institutions]. Kyiv: Muz. Ukraina [in Ukrainian].

5. Kotliarevskiy, I. A. (1989). *Do pytannia o poniatti muzychnoho myslennia* [To the question of the concept of musical thinking]. *Muzychne myslennia: sutnist, kategorii, aspekty doslidzhennia - Musical thinking: the essence of the category, aspects of research*. Kyiv: Muz. Ukraina, 28–34 [in Ukrainian].

6. Moskalenko, V. M. (1998). *Do vyznachennia poniattia «muzychne myslennia»*. *Muzychna ukrainistyka v konteksti svitovoi kultury* [Towards a definition of the concept of “musical thinking”. Musical Ukrainian Studies in the Context of World Culture]. *Ukrainske muzykoznavstvo - Ukrainian musicology*, 28, 48–53 [in Ukrainian].

7. Mukha, A. I. (1979). *Protses kompozytorskoi tvorchosti* [The process of compositional creativity]. Kyiv: Muzychna Ukraina [in Ukrainian].

8. Romenets, V. A. (2001). *Psykhohohiia tvorchosti* [Psychology of creativity]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

9. Rostovskiy, O. Ya. (2001). *Metodyka vykladannia muzyky v osnovnii shkoli* [Methodology of teaching music in primary school]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

10. Rostovskiy, O. Ya. (1997). *Pedahohika muzychnoho sprymannia* [Pedagogy of musical perception]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

11. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska* [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan [in Ukrainian].

12. Spilioti, O. V. (2019). *Teoriia i metodyka formuvannia muzychno-intonatsiinoho myslennia* [Theory and methodology of forming musical and intonation thinking]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

13. Shcholokova, O. P. (1996). *Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia* [Fundamentals of professional artistic and aesthetic training of a future teacher]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

Spilioti O.

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Music Pedagogy and Choreography,
Nizhyn Mykola Gogol State University.
spilioti.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-7976-5820

**THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF DEVELOPING MUSICAL-INTONATIONAL THINKING OF FUTURE MUSIC
TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING**

The article addresses the urgent issue of developing musical-intonational thinking in future music teachers as a key factor in shaping their professional competence. The current system of arts education requires a rethinking of the content and methods of professional training for educators who must not only master musical literacy but also deeply comprehend the artistic meaning of a musical work, perceiving it both emotionally and intellectually, and fostering in students the ability for profound, aesthetically rich musical perception. Therefore, the development of musical-intonational thinking becomes especially relevant in the context of modernizing pedagogical education.

The essence of the concept of “musical-intonational thinking” is analyzed, viewed as an integrative construct that combines the ability to perceive music artistically, comprehend it emotionally and figuratively, and creatively reproduce its content. The main structural components of this type of thinking are identified: sensory-imagery perception of music, reflective awareness of intonational expressiveness, and creative generation of intonational material. Special attention is given to the functions of musical-intonational thinking, among which the emotional-intonational function (responsible for deep empathy with the musical image) and the logical-constructive function (ensuring the coherence and logic of artistic thought) are emphasized.

The article outlines pedagogical conditions and principles that promote the effective formation of musical-intonational thinking, including the creation of an aesthetically rich educational environment, engagement in active musical and creative activities, and the development of reflective abilities and intonational hearing. Effective methods and techniques are considered, such as analytical-reflective discussions, creative intoning, interpretation of musical works, and improvisation.

The author draws upon scholarly works in the fields of music pedagogy, psychology, and aesthetics, and offers their own perspective on the methodological support of the process of forming musical-intonational thinking as a prerequisite for the development of the artistic and creative potential of the future music teacher.

Key words: musical-intonational thinking, professional training, perception, reflection, creativity.

УДК 378.091.12.011.3-051-057.87
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-178-187

Степанець І. О.

кандидат педагогічних наук, професор,
проректор з наукової та інноваційної діяльності
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
i.o.stepanets28@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0600-4398

РОЗВИТОК ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА В КОНТЕКСТІ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена розгляду проблеми взаємодії викладачів і студентів в контексті демократизації та гуманізації освітнього процесу у закладах вищої, зокрема педагогічної, освіти.

Актуальність дослідження обумовлюється потребою створення ефективного освітнього середовища, яке б перетворювало взаємодію головних суб'єктів освітнього процесу у механізм розвитку особистості та підвищення професійного становлення майбутніх фахівців.

Зазначено, що основними принципами взаємодії у сучасному ЗВО мають бути партнерство, рівноправність, взаємна вимогливість і відповідальність, повага, доброзичливість та співпраця.

Метою дослідження є висвітлення та характеристика основних психологічно-педагогічних та організаційно-методичних аспектів педагогічної взаємодії в умовах ЗВО.

На основі результатів узагальнення наукової теорії та власного досвіду викладацької діяльності визначено поняття педагогічної взаємодії викладача і студента та місця в ній педагогічної етики.

Шляхом письмового опитування названо та ранжовано актуальні освітньо-етичні цінності викладачів і здобувачів освіти в сучасних умовах, що впливають на ефективність і якість освітньої діяльності у ЗВО. Особливості результатів опитування пов'язані з тим, що здобувачі освіти надають перевагу загальнолюдським цінностям.

Виокремлено умови успішності управління процесом формування і розвитку взаємодії викладачів і студентів у цілісному педагогічному процесі та визначено його особливості.

Встановлено, що ключовими чинниками, що обумовлюють досягнення ефективної співпраці і її якісних результатів, є діалог та повага.

За результатами узагальнення досвіду роботи колективу Харківської гуманітарно-педагогічної академії, бесід з експертами й висновків науковців названо способи і прийоми встановлення продуктивного діалогу та досягнення поваги у взаємодії зі здобувачами освіти.

Розкрито окремі методичні підходи до створення сприятливої психологічної атмосфери, що допомагає суб'єктам освітнього процесу налагоджувати їх комунікацію стосовно вирішення як професійних, так і суто особистісних проблем. Наведено результати та охарактеризовано наслідки експрес-опитування здобувачів вищої освіти стосовно реальних і бажаних видів взаємовідносин у системі «викладач – студент», що прямо чи опосередковано впливають на організацію і якість освіти в умовах ЗВО.

У висновках представлені узагальнені вимоги до формування ефективної демократичної за формою і гуманізованої за змістом цілісної системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу у сучасному ЗВО, зокрема педагогічному.

Ключові слова: освітній процес, суб'єкти освітнього процесу, педагогічна взаємодія, співпраця, педагогічна етика, етичні цінності.

Постановка проблеми. Прогресивний розвиток системи вищої освіти в Україні передбачає перетворення її у механізм удосконалення особистості і професійного розвитку майбутніх фахівців, що, в свою чергу, служать одним із ключових чинників прогресу суспільства.

Перманентні зміни в освітній галузі спонукають заклади вищої освіти, зокрема педагогічної, переорієнтовувати свою діяльність на формування розвивального освітнього середовища як інтеграції різних середовищ, здатних утворювати дієвий освітній кластер з надання освітніх послуг.

Від сучасного педагога держава чекає вміння і хисту будувати взаємодію таким чином, щоб вона обов'язково збагачувала студента інтелектуально, морально, емоційно, професійно, етично.

Досвід педагогічної роботи, результати власних досліджень та узагальнення наукових положень психолого-педагогічної літератури щодо проблеми дослідження вказують на доцільність її більш глибокого вивчення та методичного опрацювання способів і засобів побудови ефективної взаємодії викладачів і студентів у контексті особливостей сучасного освітнього процесу.

Аналіз останніх публікацій. Сучасна наукова теорія містить положення про те, що взаємодія, як педагогічна і психологічна категорія, передбачає активність двох сторін, хоча можлива і різна міра їх прояву.

Вітчизняні науковці [2], [4], [6], [7], [10], [12], зазначають, що взаємодія в освітньому процесі виявляється лише у співпраці як форма спільної, спрямованої на досягнення конкретного результату, діяльності та спілкування загалом. Вона може реалізовуватись у різних видах і формах як під час навчальних занять, так і в процесі індивідуальної роботи зі студентами та в позааудиторній роботі.

Окремі аспекти проблеми взаємодії викладача і студента досліджували: В. Власенко, Т. Яценко (у процесі педагогічного спілкування), О. Киричук, О. Мороз (психологія педагогічної взаємодії у ЗВО), В. Семиченко (діалогічна взаємодія), В. Юрченко (вплив взаємодії на формування «Я-концепції») Л. Багрій, Т. Борова (особливості взаємодії викладача і студента в освітньому процесі), В. Імбер (організація навчальної взаємодії засобами SMART BOARD) та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Розгляд проблеми взаємодії головних суб'єктів освітнього процесу сучасного ЗВО вітчизняними науковцями та педагогічний досвід доводять очевидність того, що структура, організація і зміст вищої освіти мають бути абсолютно гнучкими і варіативними, орієнтованими на потреби, інтереси, здібності й особливості здобувачів освіти. Однак, у науковій та науково-методичній літературі знаходимо лише окремі розрізнені положення про те, що ключові соціальні функції й освітні завдання ЗВО мають системно і чітко, науково та методично вивірено реалізовуватись у відповідній взаємодії викладача і студента, що ґрунтується на партнерстві, рівноправності, взаємній вимогливості, повазі, доброзичливості та співпраці.

Мета дослідження. Полягає у розкритті основних психолого-педагогічних та організаційно-методичних аспектів проблеми взаємодії викладача і студента у цілісному педагогічному процесі ЗВО.

Виклад основного матеріалу. На основі наукових узагальнень, змісту публікацій з проблеми та власного досвіду визначимо поняття педагогічної взаємодії викладача і студента як спільну діяльність рівноправних партнерів, що характеризується тісним взаємозв'язком, суб'єкт-суб'єктними стосунками, співпрацею щодо взаємно зацікавленої активної діяльності з метою досягнення значимих для сторін цілей.

Нормативно-змістовим регулятором такої взаємодії ми називаємо педагогічну етику як цілісну, вивірену суспільством й освітянською спільнотою, систему поведінки суб'єктів освітнього процесу, що ґрунтується на засадах загальнолюдської моралі і моральності.

Педагогічна етика у конкретному розумінні – це сукупність норм і правил, що визначають сутність морально-психологічної сторони діяльності викладача та виявляються в його взаємодії зі студентами, колегами, стейкхолдерами, батьками.

Зазначимо, що педагогічна етика є ключовим принципом взаємодії викладача і студента, яка здійснюється на суб'єкт-суб'єктній основі шляхом комунікування і співпраці. Разом з тим, звернемо увагу на ситуацію, що склалася внаслідок, на наш погляд, відсутності чітко виписаного етичного кодексу поведінки як викладача, так і студента в освітньому процесі сучасного ЗВО. Це все частіше ускладнює процес її регулювання і реагування на порушення певних норм і правил в сучасних умовах.

Спираючись на здобутки Н. Бойченко [3, с. 121-125], Ю. Калиновського [5, с. 477-482], Л. Багрій [1, с. 174-182], С. Шарова [12, с. 200-203] й апелюючи до філософських роздумів Григорія Сковороди [11], висловимо переконання, що ключовими цінностями для сучасного ЗВО мають стати честь і відповідальність.

Феномен честі ми розкриваємо за допомогою таких вимірів як «особистісна честь», «честь професіонала», «честь громадянина». По-суті, честь – це репутація, якої досягає особистість своїми діями, вчинками, ставленням до людей і самої себе, керуючись, при цьому, своїми усталеними, сформованими у процесі життя і навчання, індивідуальними цінностями.

З метою перевірки висновків науковців і встановлення актуальних для суб'єктів освітнього процесу цінностей в освіті, ми провели опитування 64 здобувачів освіти і 38 науково-педагогічних працівників Комunalного закладу «Харківська-гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

Опитування проводилось упродовж 2024-2025 навчального року й передбачало виконання двох завдань: відповідь на запитання «Які етико-дидактичні цінності, пов'язані з освітнім процесом і Вашими взаємовідносинами в ньому, є, за вашим переконанням, найбільш важливими і цінними для забезпечення ефективного і якісного навчання у ЗВО?» (назвати 3-4 цінності) та пропозицію про ранжування запропонованих 10 цінностей, які найчастіше називались респондентами.

Узагальнення результатів дослідження дало можливість назвати десять ключових цінностей у порядку їх важливості для кожного з суб'єктів освітнього процесу.

Викладачі:

1. Відповідальність – 71,4 %;
2. Любов і повага для здобувачів освіти – 67 %;
3. Професіоналізм у роботі – 65 %;
4. Взаєморозуміння – 62,8 %;
5. Особиста і професійна честь – 59,2 %;
6. Толерантність – 49,1 %;
7. Працьовитість – 48,8 %;
8. Вимогливість – 48 %;
9. Чесність – 44,9 %;
10. Доброзичливість – 43,3 %.

Здобувачі освіти:

1. Повага, взаємна повага – 68,4%;
2. Зацікавленість в успіху студента – 60%;
3. Справедливість – 57,9%;
4. Людяність – 54,5%;
5. Відвертість – 51,3%;
6. Чесність – 50,1%;
7. Ерудиція, обізнаність, компетентність – 49,8%;

8. Взаєморозуміння – 48,2%;
9. Небайдужість до студентів і справи, якою займаєшся – 44,6%;
10. Позитивність у всьому – 38,3%.

Таким чином, ми бачимо, що у викладачів і студентів є спільні цінності, імплементація яких в освітній процес дає можливість налаштувати їх продуктивну взаємодію. Звернемо, також, увагу на той факт, що здобувачі освіти віддають перевагу все ж загальнолюдським цінностям.

Крім того, під час бесіди у колі 36 експертів (проректори, декани, завідувачі кафедр, керівники відділів, лабораторій, аспірантури і докторантури) та авторів наукових публікацій з проблем взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу у ЗВО, ми дійшли висновку, що успішність управління процесом формування і розвитку тісної продуктивної взаємодії викладача і студента мають визначати такі умови:

1. Сформованість студентоорієнтованого освітнього середовища, в якому панує педагогічна співпраця, толерантність, зацікавленість в успішності освітнього процесу.
2. Широке використання засобів морального та матеріального стимулювання здобувачів освіти як в освітній, науковій, так і в інших сферах їх діяльності.
3. Організація та забезпечення освітнього процесу на засадах рефлексивного й аналітичного підходів, що дозволяє регулювати його процес і результати.
4. Пріоритетність позиції студента у виборі ним власної освітньої траєкторії, вирішення власних особистісних і професійних проблем.
5. Сприяння і супровід самоактуалізації, саморозвитку і самовдосконалення студента у процесі особистісної та професійної самореалізації.

У вирішенні означеної проблеми ми виходимо з того, що у традиціях сучасної національної вищої школи залучення студента до здобуття знань здійснюється переважно опосередковано, через викладача. Завданням педагога, при цьому, є формування у студента фундаментальних основ системно структурованих знань, а також здатності до самостійного пошуку інформації, актуальної і важливої для майбутньої професійної діяльності.

Переконані, що, особливо у педагогічній освіті, такий стан речей може бути оптимальним, навіть, якщо ми вповні можемо стверджувати, що студент сам може долучитись до джерел, які містять найсучасніші знання у порівнянні з тими, що їх пропонує викладач. Викладач у педагогічному ЗВО завжди залишається основним суб'єктом соціальної взаємодії для студента, носієм актуальних систематизованих знань і моральних цінностей, вивірених суспільних норм, порадиником у житті і професії.

Разом з тим, уже ні в кого не викликає сумнівів, що ефективність освітнього процесу, рівень фахової підготовки педагога значною мірою залежить і від характеру та змісту стосунків викладача зі студентами, управління процесом їх взаємодії.

Ми переконані, що у нинішніх умовах перманентних змін слід говорити про певні особливості управління процесом взаємодії головних суб'єктів освітнього процесу, до яких відносимо:

1. Ефективним і результативним управління процесом взаємодії з боку викладача буде за умови його глибокої демократичності і гуманістичності, з використанням таких форм, методів і засобів комунікації, що забезпечать кожній стороні можливості для творчості, самовираження, самоствердження, саморозвитку та самовдосконалення.
2. Ефективність управління залежить від педагогічної майстерності, особистісно-професійних якостей викладача.
3. Управління має бути позитивно вмотивованим, орієнтуватись на конкретний процес і результат взаємодії суб'єктів освітнього процесу.
4. Управління має бути мобілізуючим, сприяти зацікавленості, активності і відповідальності сторін стосовно наслідків взаємодії.

5. Управління взаємодією з боку викладача має орієнтуватись на зміну його ролі у певній ситуації взаємодії.

6. Процес управління має максимально моделювати індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти з боку викладача, його подальшу професійну діяльність.

Зазначимо, що педагогічна взаємодія передбачає опосередкований, або безпосередній особистісний контакт викладача і студента, наслідком якого мають ставати взаємні зміни їхньої діяльності, відносин, настанов тощо.

Така взаємодія частіше виявляється у вигляді активного навчання, в якому сторони досягають взаємної згоди і порозуміння щодо досягнення цілей спільної діяльності.

Особливістю педагогічної взаємодії головних суб'єктів освітнього процесу в ході навчання є, як переконує досвід, прямий або непрямий їх вплив один на одного, що призводить до ефективної співпраці і її оптимального результату.

В основі співпраці обов'язково мають бути, як засвідчують проведені нами дослідження, діалог і повага.

На наше переконання, встановити діалог і мати можливість виявити повагу у взаємодії можна з використанням таких способів:

- створення прогнозованого, зрозумілого й прийнятного для сторін освітнього середовища;
- виявлення уваги до думок, очікувань і прагнень студентів;
- зацікавленість у позитивному результаті співпраці й успіхах здобувачів вищої освіти;
- емоційна стриманість і виваженість у власних діях і словах викладача;
- справедливість і об'єктивність оцінки навчальних досягнень студентів;
- установлення і підтримка міжособистісних контактів з різних питань, у різних педагогічних ситуаціях.

З метою корекції чи зміни певної реакції, ставлення чи поведінки студента важливо використовувати «Я-повідомлення», мотивуючи і стимулюючи його, уникаючи часто надмірного чи необґрунтованого «тиску».

Практика педагогічної взаємодії яскраво ілюструє той факт, що під час навчання ефективними стають такі діалогічні прийоми:

- обговорення можливостей і умов вибору та способу виконання навчальних завдань;
- стимулюючі звернення (запитання, прохання) до студентів;
- апеляція до успішного досвіду педагогічної взаємодії, індивідуального досвіду студента;
- виокремлення у відповіді, думці, використаному способі виконання завдання тощо, раціонального «зерна» і надання йому когнітивної ваги;
- об'єктивне мотивоване оцінювання, самоаналіз, самооцінювання, прогнозування.

На наш погляд, одним із основних аспектів взаємодії, пов'язаним з успішним розвитком взаємовідносин між викладачем і здобувачем освіти в сучасному ЗВО, є безпосередність у спілкуванні, до якої авторитарна педагогіка не прагнула.

Безпосередність у спілкуванні, на наш погляд, визначає межу, якою викладач окреслює близькість своїх стосунків зі студентами. На відміну від дистанціювання і стриманості у спілкуванні, безпосередність, як засвідчують результати бесід у колі експертів та досвід педагогічної взаємодії викладачів і студентів у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, виступає основним феноменом, що уможливорює розуміння природи взаємовідносин у системі «викладач – студент».

Практика освітньої діяльності переконує, що безпосередність у поведінці викладача загалом та його щоденній взаємодії зі студентами, що досягається за

допомогою як вербальних так і не вербальних засобів комунікації, створює сприятливу психологічну атмосферу для сприйняття і засвоєння навчального матеріалу на заняттях.

Аксіоматично, що ефективна взаємодія викладача і студента у сучасному освітньому процесі – запорука їх успіху як у викладацькій, так і в навчальній діяльності. Однак, невміння, або небажання головних суб'єктів освітньої діяльності налагоджувати взаємодію – причина багатьох розчарувань і поразок, яких зазнають як молоді, так і досвідчені педагоги.

Зазначимо, що у педагогічній роботі зі студентами для нинішнього викладача суттєвого значення набуває вміння поєднувати суто професійні й особистісні відносини зі здобувачами вищої освіти. Професійні відносини, як правило, переважають особистісні, про що свідчать результати опитування здобувачів освіти (83,4%). Викладачі, в свою чергу, у бесідах пояснюють це тим, що саме вони відповідають за якість підготовки і формування професійного іміджу та поведінки студентів.

Разом з тим, досвід і результати бесід зі здобувачами освіти дозволяють стверджувати, що саме особистісні відносини спонукають студентів відчувати надію на розуміння, знімають емоційну напругу, сприяють запобіганню виникнення різних форм протистояння, включаючи конфлікти, налаштовують сторони на суб'єкт-суб'єктну взаємодію.

Цікавими є результати експрес-опитування здобувачів вищої освіти Харківської гуманітарно-педагогічної академії щодо реальних та бажаних видів відносин з викладачами.

Узагальнивши результати власних досліджень й узагальнивши зміст наукових праць (І. Клак, В. Оніпко, Л. Павлова, А. Повар, О. Сергеева, А. Цина), [9, с. 153-159], [8, с. 193-201], назвемо такі види відносин викладачів і студентів як:

- диктату (строга дисципліна, чіткі конкретні вимоги до поведінки, навчальної роботи та її результатів при офіційно-діловому спілкуванні);
- нейтралітету (невтручання) (вільне спілкування на інтелектуально-пізнавальному рівні ерудованого захопленого своїм освітнім компонентом викладача зі студентами);
- опіки (постійний контроль і увага, надмірне піклування щодо поведінки і навчальної роботи студентів, обмеження їх самостійності);
- конфронтації (замаскована недоброзичливість, постійна незадоволеність роботою студентів і її результатами на фоні нехтувально-ділового тону спілкування);
- співпраці (співробітництво на заняттях й у позанавчальний час, взаємні інтереси зі студентами, оптимізм щодо результатів навчання, взаємна довіра у спілкуванні).

Аналіз результатів експрес-опитування ілюструє той факт, що, на думку студентів, усі види відносин зустрічаються у такому співвідношенні: конфронтації (3,1 %); опіки (6,3 %); нейтралітету (10,9 %); диктату (25 %); співпраці (54,7 %). При цьому здобувачі освіти не бажають відносин конфронтації (94 %) та відносин диктату (60 %), однак 34,4 % із них вважають, що відносини диктату можуть бути продуктивними, мотивуючи свою думку тим, що, якщо викладач добре знає свій освітній компонент і здатний навчити, то такі відносини лише дисциплінують і мобілізують.

Відносини співпраці, як бажані, обирають 89,3% студентів, але понад 20 % із них не вірять у реальність таких відносин для всіх та у всіх можливих видах діяльності.

Що стосується відносин опіки та нейтралітету, то, відповідно, їх обирали 1,6 % та 3,2 % здобувачів освіти.

Вважаємо за доцільне наголосити, що навіть в умовах реалізації постулатів педагогіки співробітництва важко передбачити повне зникнення певних складних психолого-педагогічних ситуацій, про що зазначають самі респонденти.

Як засвідчує освітня практика, демократичні перетворення в освіті дійсно сприяють гармонізації і гуманізації взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу,

однак, виникнення складних психолого-педагогічних ситуацій, що, по-суті, гальмують розвиток їх спільної освітньої діяльності, є об'єктивною реальністю в нинішніх умовах. При цьому студенти інколи об'єднуються у своєму протистоянні (протесті), своїй незгоді з конкретною ситуацією чи способами і результатами її вирішення, демонструють своє бачення певних вимог, уявлення про стиль педагогічної роботи викладача.

Нажаль, деякі педагоги не завжди правильно розуміють причини і мотиви виникнення таких ситуацій, зокрема пов'язаних зі зниженням інтересу здобувачів освіти до навчання, питаннями форм і змісту педагогічної взаємодії, стилю спілкування тощо.

Основним засобом при вирішенні складної педагогічної ситуації ми вважаємо проведення її правового аналізу та психолого-педагогічного. Такий аналіз допомагає уникнути суб'єктивізму і негативних емоційних реакцій в оцінці дій, вчинків, поведінки студентів, дає можливість побачити позитивне у їх намірах, бажаннях, потребах і, тим самим, правильно розв'язати критичну ситуацію, знайти дотичні до успішних взаємовідносин і взаємодії.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Очевидно, що нові соціокультурні умови, пандемія, жорстока війна та інші виклики сьогодення вимагають удосконалення та оновлення форм і методів вибудови взаємовідносин у системі «викладач – студент», але обов'язково на основі взаємної зацікавленості, інтересу, потреби і відповідальності у досягненні якісного результату співпраці.

Означене підводить нас до висновку про те, що основна місія закладу вищої освіти – формування особистості професіонала в певній галузі освіти – повністю обумовлює взаємовідносини і взаємодію педагогів та студентів. В освітньому середовищі ЗВО сам факт долучення викладача і здобувача освіти до спільної професії значною мірою сприяє встановленню їх справді партнерських відносин, актуалізуючи проблему і субзавдання щодо побудови ефективної демократичної цілісної системи взаємодії, яка, на наш погляд, має відповідати таким основним вимогам:

1. Розробка широкої нормативної бази з визначенням чітких правил і механізмів взаємодії і взаємовідносин суб'єктів освітнього процесу.
2. Формування у здобувачів вищої освіти почуття професійної спільності з викладачами ЗВО.
3. Забезпечення орієнтації системи взаємодії і взаємовідносин на дорослу самостійну особистість з розвиненими самосвідомістю і світосприйняттям, з метою уникнення чи подолання рецидивів авторитарного впливу.
4. Культивування стійкого професійного інтересу у студентів засобами навчання і виховання.
5. Включення студентів у спільну з викладачами діяльність, зокрема пошукову, науково-дослідницьку, мистецьку, громадську, фізкультурно-оздоровчу, волонтерську.
6. Широке використання форм і засобів неофіційної нерегламентованої взаємодії викладачів і студентів на основі спільних захоплень, інтересів тощо.
7. Участь викладачів у студентському дозвіллі.

Таким чином, оптимальною ситуацією, яка буде сприяти розвитку взаємодії викладача і студента, є поглиблення та об'єднання професійного й особистісного блоків їх взаємодії у цілісному освітньому просторі закладу вищої освіти, зокрема педагогічному.

Потребують подальших фундаментальних та прикладних досліджень питання технологій педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу у контексті особистісно-орієнтованої освіти; системи психолого-педагогічного та організаційно-методичного регулювання взаємовідносин основних суб'єктів освітнього процесу.

Література

1. Багрій Л. Викладач і студенти: взаємодія у процесі навчання. *Вісник Чернівецького торговельно-економічного інституту*. Чернівці, 2016. № 2. С. 174–182.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с.
3. Бойченко Н. М. Етика міжособистісної комунікації в освітньому процесі. *Схід. Аналітично-інформаційний журнал*. Донецьк: український культурологічний центр. № 4(115). Липень–серпень. 2012. С. 121–125.
4. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
5. Калиновський Ю. Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр.* Київ, 2012. Вип. 63(8). С. 477–482.
6. Клак І. Є. Моделювання процесу формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 5. С. 58–67.
7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
8. Оніпко В. Розвиток партнерських взаємин між викладачами і студентами на кафедрі ВНЗ III–IV рівнів акредитації. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2014. Вип. 14. С. 193–201.
9. Павлова Л. В., Сергеева О. А. Міжособистісні стосунки «викладач – студент» як складова ефективного навчання у ВНЗ. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. Вип. XXXII. С. 153–159.
10. Повар А. М. Співробітництво викладача і студента в умовах інтеграції сучасних педагогічних технологій. *Проблеми дидактики історії: зб. наук. пр.* 2015. Вип. 6. С. 89–94.
11. Сковорода Г. С. Повна академічна збірка творів. Харків: Майдан; Еднотон; Торонто: Канад. ін-т укр. студій, 2011. 1398 с.
12. Цина А. Ю. Обґрунтування типів педагогічної взаємодії викладача і студента у процесі професійної підготовки. *Молодий вчений*. 2018. № 5.3(7.3). С. 57–61.
13. Шаров С. В. Діфінітивний аналіз і сутність соціальної компетентності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 6. Київ, 2019. С. 200–203.

References

1. Bahrii, L. (2016). Vykladach i studenty: vzaiemodiia u protsesi navchannia [Teacher and students: interaction in the learning process]. *Visnyk Chernivetskoho torhovelno-ekonomichnoho instytutu – Bulletin of the Chernivtsi Institute of Trade and Economics*, (2), 174–182 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 2: Osobystisno orientovanyi pidkhid: Naukovo-praktychni zasady* [Education of the personality: In 2 books. Book 2: Personality-oriented approach: Scientific and practical principles]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
3. Boichenko, N. M. (2012). Etyka mizhospystisnoi komunikatsii v osvitnomu protsesi [Ethics of interpersonal communication in the educational process]. *Skhid. Analitichno-informatsiynyi zhurnal*, 4(115), 121–125 [in Ukrainian].
4. Boryshevskiy, M. Y. (2010). *Doroha do sebe: Vid osnov subiektnosti do vershyn dukhovnosti* [The path to oneself: From the basics of subjectivity to the heights of spirituality]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian].
5. Kalynovskiy, Y. Y. (2012). Akademichna chesnist yak chynnyk pravovoho vykhovannia studentskoi molodi [Academic integrity as a factor in students' legal education]. *Hileia: Naukovyi visnyk*, (63[8]), 477–482 [in Ukrainian].
6. Klak, I. Ye. (2013). Modeliuvannia protsesu formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti u maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Modeling the process of forming professional communicative competence in future philology teachers]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*, (5), 58–67 [in Ukrainian].
7. Nahaiev, V. M. (2007). *Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli* [Teaching methodology in higher education]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury [in Ukrainian].
8. Onipko, V. (2014). Rozvytok partnerskykh vzaiemyn mizh vykladachamy i studentamy na kafedri VNZ III–IV rivniv akredytatsii [Development of partnership relations between teachers

and students at the department of higher education institutions of III–IV accreditation levels]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*, (14), 193–201 [in Ukrainian].

9. Pavlova, L. V., & Serheieva, O. A. (2013). Mizhospystisni stosunki “vykhldatach–student” yak skladova efektyvnoho navchannia u VNZ [Interpersonal relations “teacher–student” as a component of effective learning in higher education]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, (XXXII), 153–159. Kharkiv: KhNU imeni V. N. Karazina [in Ukrainian].

10. Povar, A. M. (2015). Spivrobitnytstvo vykladacha i studenta v umovakh intehtatsii suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii [Teacher–student cooperation in the context of integrating modern pedagogical technologies]. *Problemy dydaktyky istorii: Zbirnyk naukovykh prats*, (6), 89–94. [in Ukrainian].

11. Skovoroda, H. S. (2011). *Povna akademichna zbirka tvoriv* [Complete academic collection of works]. Kharkiv: Maidane; Edmonton; Toronto: Kanad. instytut ukr. studii. [in Ukrainian].

12. Tsyna, A. Yu. (2018). Obgruntuvannia typiv pedahohichnoi vzaiemodii vykhldatacha i studenta u protsesi profesiinoi pidhotovky [Justification of types of pedagogical interaction between teacher and student in the process of professional training]. *Molodyi vchenyi*, 5.3(7.3), 57–61 [in Ukrainian].

13. Sharov, S. V. (2019). Difinityvnyi analiz i sutnist sotsialnoi kompetentnosti [Definitional analysis and essence of social competence]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*, (6), 200–203. Kyiv [in Ukrainian].

Stepanets I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Scientific and Innovative Activities
Municipal Establishment “Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy”
of the Kharkiv Regional Council
i.o.stepanets28@gmail.com
orcid.org/0000-0003-0600-4398

DEVELOPMENT OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONAL CHANGES IN THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

This study focuses on analyzing the problem and examining the psychological and pedagogical aspects of interaction between teachers and students in the context of democratization and humanization of the educational process in higher education institutions.

The significance of the research lies in the need to create an effective educational environment that transforms the interaction between the main subjects of the educational process into a mechanism for personal development and the enhancement of professional formation of future specialists.

The basic principles of interaction between the main subjects of the educational process in modern higher education institutions have been clarified.

The objectives of the research include identifying and characterizing the main psychological-pedagogical and organizational-methodological aspects of pedagogical interaction between university teachers and future professionals.

Scientific generalization of theoretical provisions and the author's own teaching experience made it possible to clarify the concept of teacher-student pedagogical interaction and to determine the role of pedagogical ethics within it.

Using methods of written surveys and ranking, the most relevant educational and ethical values for teachers and students under modern educational conditions have been identified, which affect the effectiveness and quality of educational activities in higher

education institutions. It was found that students tend to prioritize universal human values, while teachers emphasize strictly professional ones.

The conditions for managing the process of forming and developing teacher-student interaction within an integrated pedagogical process are named and characterized.

The research revealed that dialogue and respect are key factors that determine the achievement of effective collaboration.

The generalization of the experience of the Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy staff, the results of expert interviews, and scholars' conclusions made it possible to identify methods and techniques of productive dialogue in interaction with students.

Methodological approaches have been outlined for creating a positive psychological atmosphere that facilitates communication between the subjects of the educational process in addressing both professional and strictly personal issues.

The results of an express survey of higher education students were interpreted, focusing on the actual and desired types of relationships within the "teacher-student" system that positively influence the quality of education and academic achievements in the context of a higher education institution.

Conclusions were drawn regarding the requirements for the formation of an effective, democratically structured and humanistically oriented integrated system of interaction between the subjects of the educational process in a modern higher education institution, particularly a pedagogical one. Prospects for further research were also identified.

Key words: educational process, subjects of the educational process, pedagogical interaction, collaboration, pedagogical ethics, educational values.

УДК 378.147:37.011.3-52]:17.02
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-188-196

Ши Лей

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
272236719@qq.com
orcid.org/0009-0004-2343-7210

МОРАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено актуальну проблему морального становлення майбутнього педагога як важливої складової його особистісного та професійного зростання. Особлива увага приділяється тому, що в умовах сучасних соціокультурних трансформацій система освіти покликана не лише сформувати компетентного фахівця, а й виховувати морально зрілу особистість, здатну до гуманістичної взаємодії, усвідомленого етичного вибору та відповідального виконання професійних обов'язків.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури розглянуто ключові поняття «мораль», «моральна культура», «моральна свідомість» у контексті педагогічної діяльності. Визначено, що мораль виступає одночасно як форма суспільної свідомості і як прояв особистісного морального досвіду, що формує поведінкові та ціннісні орієнтації педагога. У статті проаналізовано наукові підходи до розуміння феномену морального розвитку вчителя.

Особливу увагу приділено необхідності інтеграції етичного, емоційного та ціннісного компонентів у процесі підготовки майбутніх педагогів. Вказано, що формування моральної культури не обмежується лише теоретичними знаннями, а є результатом цілеспрямованого особистісного розвитку здобувача освіти та створення сприятливих умов для реалізації морально-психологічного клімату в навчальному середовищі. Авторами підкреслено, що моральна культура педагога є ключовою характеристикою, що визначає його ставлення до учнів, колег, професії та суспільства загалом.

У статті також наголошується, що ефективне моральне становлення майбутнього вчителя можливо лише за наявності цілісної системи морального виховання, що охоплює різні рівні освітнього процесу і передбачає активне залучення як інституцій, так і особистісних ресурсів. Моральна культура майбутнього педагога розглядається як комплексний феномен, що є важливою передумовою підвищення якості освітньої діяльності і розвитку гуманістично орієнтованого суспільства. Такий підхід забезпечує формування професійної ідентичності педагога, що ґрунтується на етичних засадах і здатності до саморефлексії.

***Ключові слова:** мораль, моральна культура, моральне становлення, особистість педагога, майбутній вчитель.*

Постановка проблеми. Орієнтуючись на виклики сьогодення, які вимагають перегляду базових орієнтирів людського розвитку, суспільство дедалі більше усвідомлює важливість освіти як простору формування цілісної особистості. Відтак освітня сфера стає не лише майданчиком для здобуття знань, а й середовищем, де народжуються моральні орієнтири та етичні імпульси нових поколінь. Особливої ваги набуває процес морального становлення майбутнього вчителя – не лише як спеціаліста, а як лідера, ефективного й відповідального професіонала, здатного

транслявати цінності гуманізму, відповідальності й емпатії в складному, швидкозмінному соціальному просторі.

Професійна діяльність педагога передбачає не лише володіння спеціальними знаннями та педагогічними технологіями, а й наявність моральної культури, що виявляється у ставленні до себе, учнів, колег, суспільства загалом. Моральна культура вчителя є тим невидимим, але надзвичайно важливим фундаментом, на якому вибудовується педагогічна майстерність, стиль взаємодії з учнями, педагогічна позиція й здатність впливати не лише на розум, а й на душу дитини. Майбутній вчитель, перебуваючи у процесі професійної підготовки, має не лише засвоїти норми і принципи педагогічної етики, а й розвивати власну моральну свідомість, здатність до рефлексії, усвідомлення морального вибору й відповідальності за свої дії.

У наш час саме вчитель виступає носієм моральних орієнтирів, прикладом для наслідування, носієм і транслятором цінностей. Відтак, формування моральної культури майбутнього педагога має розглядатися не як другорядний чи факультативний аспект, а як центральна складова його професійного становлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Моральне становлення майбутнього педагога є предметом зацікавлення багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. У науковій літературі представлені різні підходи до розуміння моральної культури – від нормативно-етичного (М. Фіцула, А. Кузьмінський, В. Омеляненко) до особистісно-психологічного (С. Гончаренко, В. Сластьонін, І. Ісаєв), що свідчить про складність і багатовимірність цього феномена.

Дослідники Г. Васянович, Л. Волченко, Н. Заячківська розглядають моральну культуру як єдність моральності й культури, що формує гуманістичне підґрунтя міжособистісної взаємодії. У культурно-філософському контексті (О. Шпенглер) підкреслюється залежність моральних орієнтирів від історичних і духовних особливостей суспільства.

Українські вчені (Н. Побірченко, Л. Сухомлинська, І. Зязюн, Н. Ничкало) акцентують на тісному зв'язку морального становлення з професійним розвитком педагога, а також на важливості гармонійного поєднання етичних установок, педагогічної майстерності та саморефлексії. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблема морального становлення педагога розглядається як ключова у формуванні цілісної особистості вчителя. Попри значну увагу до цього питання, існує потреба в подальшому вивченні особливостей формування моральних якостей студентів у контексті професійної підготовки з урахуванням сучасних соціокультурних змін, що і зумовлює **актуальність** нашої роботи.

Мета статті. Проаналізувати процес морального становлення особистості майбутнього вчителя в умовах професійної підготовки, визначити роль моральної культури як фундаменту педагогічної майстерності та особистісного розвитку, а також окреслити основні напрями формування моральної свідомості і відповідальності у майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Сьогоднішні соціальні та культурні зміни суттєво впливають на всі сфери життя, зокрема й на професійний розвиток особистості. В умовах постійних викликів, які переживає зараз українське суспільство – економічних труднощів, політичної нестабільності та духовного спустошення – особливої ваги набуває освітня галузь. Саме в освіті закладаються основи моральної свідомості, що є необхідною складовою професійної діяльності майбутнього педагога. У сучасному освітньому процесі змінюються не лише вимоги до знань і навичок вчителя, а й до його особистісних якостей, зокрема моральної зрілості, відповідальності, здатності до рефлексії та етичного вибору. Тому моральне становлення особистості майбутнього вчителя варто розглядати як ключовий аспект професійної підготовки, що забезпечує не лише його фахову компетентність, а й здатність бути взірцем для учнів [15].

Процес морального становлення особистості майбутнього вчителя нерозривно пов'язаний із формуванням його моральної культури. Саме в ході морального

становлення поступово розвиваються переконання, цінності, норми поведінки, які згодом складають зміст моральної культури. Вона є не лише відображенням внутрішніх моральних якостей, а й показником здатності особистості діяти відповідально, етично й гуманно в професійному середовищі. Тому розгляд моральної культури як результату та водночас складника морального становлення є необхідним для глибшого розуміння морального розвитку майбутнього педагога [2].

Перш ніж перейти до аналізу поняття «моральна культура», важливо звернутися до ширшого терміна – **«культура»**. У педагогічному контексті культура розглядається як система духовних і матеріальних надбань, що створюють середовище розвитку особистості – її світогляд, соціальні норми та моделі взаємодії. Це середовище передає суспільні цінності та визначає рамки соціалізації індивіда, у тому числі й його морального становлення [8, с. 226].

Поняття **«моральна культура»** охоплює два ключові явища – моральність і культуру, які тісно переплетені між собою. На думку дослідників, моральна культура виступає як результат взаємодії цих понять: з одного боку, вона виявляється через моральний зміст культурного життя, а з іншого – формує культуру міжособистісних взаємин через моральні цінності [4, с. 6]. Так, вчені акцентують на тому, що мораль і культура не можуть існувати ізольовано, оскільки обидві спрямовані на розвиток гуманістичних засад особистості та суспільства [7, с. 36; 8, с. 224]. У концепції О. Шпенглера зазначається, що кожна культура має власну систему моральних орієнтирів, що відображає її духовну суть і спрямована на формування гуманного ставлення до світу й людини [12, с. 140]. Отже, **моральна культура** – це не просто сукупність моральних норм, а цілісне явище, що забезпечує гармонійне моральне становлення особистості у процесі її соціалізації та професійного розвитку.

Моральна культура постає як складне соціальне утворення, у структурі якого важливу роль відіграють **моральні цінності (ідеали)** – (гуманність, справедливість, гідність), а також **моральні регулятиви** – норми, звичаї, етичні настанови, що впливають на поведінку людини [9, с. 4].

Аналіз наукових джерел дав можливість глибше осмислити поняття **«мораль»** у контексті педагогічної науки. У більшості праць дослідників мораль трактується як певна система норм, правил і принципів, які визначають та регулюють поведінку людини. Такий підхід відображено в працях А. Кузьмінського, В. Омеляненка, М. Пашенка, М. Фіцули та інших науковців. Зокрема, М. Фіцула визначає мораль як комплекс ідей, принципів, законів та норм, що спрямовані на регулювання стосунків між людьми на основі гуманізму та демократичних засад [13, с. 250]. Інші дослідники, зокрема С. Гончаренко, А. Міщенко, В. Сластьонін, підкреслюють, що мораль є не лише формою суспільної свідомості, а й проявом особистісної моральної свідомості. Це положення конкретизують І. Ісаєв, Є. Шиянов та інші, наголошуючи на тому, що кожна людина має власне уявлення про добро і зло, притаманні їй індивідуальні моральні відчуття й переживання [14, с. 152]. Так, поняття моралі в педагогіці охоплює як загальні соціальні уявлення, так і особистісні переживання, слугуючи основою для формування етичних норм і моделей поведінки.

У педагогічному дискурсі мораль також розглядається як система, яка виконує низку важливих функцій: пізнавальну – допомагає осмислювати моральні явища; оціночну – забезпечує орієнтацію у світі цінностей; виховну – формує моральну позицію особистості. Моральна діяльність, моральні відносини та моральна свідомість є ключовими складовими цієї системи, яка слугує основою для формування життєвих орієнтирів як у суспільстві, так і на індивідуальному рівні [5].

Відомі педагогічні концепції наголошують на моральній меті виховання як ключовому чиннику формування особистості. Зокрема, В. О. Сухомлинський підкреслював, що головним завданням виховання є не просто розвиток моралі, а здатність особистості у міжособистісних стосунках долати зло через моральне вдосконалення. Цей підхід акцентує увагу на активній ролі моральної самосвідомості як інструменту подолання негативних проявів у суспільстві [3].

Паралельно, ідеї В. П. Андрущенко розширюють розуміння образу моральної особистості, визначаючи вчителя не лише як носія знань, але й як моральний авторитет, здатний виховувати любов до ближнього, патріотизм та гуманістичні цінності. Він вказує на необхідність високого соціального і морального статусу педагога, що є фундаментом для формування не лише професійної компетентності, а й цілісної соціально відповідальної особистості [1].

Ці позиції підкреслюють, що моральне виховання не обмежується формуванням знань про добро і зло, а є динамічним процесом формування внутрішніх моральних якостей і активної життєвої позиції, що віддзеркалюється у поведінці та взаємодії з оточенням.

Моральна культура вчителя є ключовою передумовою не лише для оволодіння професійною майстерністю, а й для постійного самовдосконалення в професійній діяльності. Це пояснюється кількома важливими аспектами. По-перше, моральна культура майбутніх педагогів виступає як невід’ємна складова духовної культури суспільства, яку студенти мають не лише розуміти, а й активно збагачувати через власну соціокультурну діяльність. По-друге, зростання рівня моральної культури сприяє формуванню у вчителя відповідального та цілісного ставлення як до соціокультурних явищ, так і до наукових знань, які втілюють у собі цінності та досвід людства [10].

Оволодіння моральною культурою починається з систематичного морального виховання студентської молоді, адже майбутні вчителі повинні не лише володіти знаннями, а й бути носіями високих етичних стандартів у професійній діяльності. Саме через виховання закладаються основи відповідального ставлення до професії та людських цінностей [9].

Моральне виховання студентів, які готуються до професійної діяльності у сфері освіти, передбачає реалізацію кількох *основоположних завдань*:

1. Формування моральної свідомості, що передбачає розуміння сутності моралі, її значення в суспільстві, а також етичних принципів і норм поведінки як на загальнолюдському рівні, так і в межах педагогічної професії.

2. Розвиток внутрішньої переконаності у важливості дотримання моральних норм у повсякденному житті та професійній діяльності, як основи відповідального та гуманного ставлення до інших.

3. Виховання глибоких моральних почуттів, що мотивують до добрих вчинків, соціально корисної поведінки та запобігають проявам дій, які суперечать педагогічній етиці й можуть завдати шкоди колективу чи суспільству.

4. Формування практичних навичок моральної поведінки в різноманітних життєвих і професійних ситуаціях, з орієнтацією на загальнолюдські цінності та норми педагогічної етики.

Процес морального виховання студентів педагогічних спеціальностей має не обмежуватись формальним засвоєнням етичних норм. Його результатом має стати стійке особистісне утвердження високого рівня моральної культури та етичної самосвідомості, що проявляється у здатності до моральної рефлексії, відповідального вибору та гуманного ставлення до інших. У цьому контексті моральна вихованість розглядається не як додатковий компонент професійної підготовки, а як її фундаментальна складова [10, с. 178].

Варто підкреслити, що формування моральної культури в майбутніх педагогів – це не лише окрема лінія виховної роботи, а багатогранний, інтегрований процес, який охоплює як когнітивну, так і емоційно-ціннісну сфери особистості. Такий підхід дозволяє забезпечити гармонійний розвиток студентів, сформуванню у них не лише педагогічні вміння, а й цілісну професійну ідентичність, засновану на гуманістичних ідеалах та готовності до моральної відповідальності в професійній діяльності [10, с. 178].

Важливу роль у реалізації цих завдань відіграє організація морального виховання в умовах закладів вищої освіти, яка ґрунтується на актуальних науково-педагогічних підходах.

Моральне виховання у вищій школі України базується на засадах, сформованих вітчизняною педагогічною наукою, зокрема на принципах особистісно орієнтованого навчання, розвитку цілісної особистості та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Значний потенціал у цьому напрямі має культурологічний підхід, який спрямований на активне залучення студентів не лише до процесу засвоєння знань, а й до відтворення й збагачення національної культури. У цьому контексті формується система цінностей і зміст освіти відповідно до загальнолюдських і національних культурних орієнтирів. Такий підхід покликаний сприяти глибокому осмисленню студентами культурних цінностей, а також формуванню навичок їх практичного втілення в особистісному та громадському житті [2, с. 567].

Успішна реалізація культурологічного підходу в моральному вихованні значною мірою залежить від професійної майстерності викладача, який має впроваджувати принципи системно-діяльнісного підходу в організацію освітнього процесу. Це передбачає цілісне формування змісту навчання з урахуванням взаємозв'язків між його елементами, а також створення умов для активної, практико-орієнтованої діяльності студентів. Саме така діяльність стає ефективним інструментом засвоєння не лише знань, а й моральних орієнтирів. Важливим аспектом професійної діяльності викладача є також дотримання особистісно орієнтованого підходу, що передбачає повагу до унікальності кожного студента та спрямованість виховання на розвиток його особистості відповідно до власних цінностей, потреб і життєвих цілей [2, с. 568].

У процесі формування моральних якостей майбутніх педагогів важливо забезпечити послідовну єдність трьох взаємопов'язаних компонентів: аксіологічного, гносеологічного та практичного. На першому, аксіологічному рівні, відбувається усвідомлення студентом значущості тієї чи іншої моральної якості, формування внутрішньої потреби у її набутті як засобу вирішення важливих проблем у суспільному житті. Цей етап реалізується, зокрема, через ознайомлення з явищами загальнолюдської та національної культури, що стимулюють звернення до духовних цінностей і сприяють їх інтеграції в особистісний світ студента. Ефективним засобом цього процесу є глибоке включення культурного контексту в освітній простір – як у межах навчальних занять, так і через позааудиторну виховну діяльність [16].

Гносеологічний етап оволодіння моральною якістю передбачає усвідомлене пізнання її змісту, походження, механізмів формування та можливостей застосування в реальному житті. Розкриття моральної норми має відбуватися в тісному зв'язку з іншими культурними явищами – через інтеграцію з науковим знанням, мистецтвом, філософськими і релігійними уявленнями, історичним досвідом людства. Ефективність цього етапу значною мірою залежить від використання різноманітних форм і методів подання знань, зокрема нових інтерактивних технологій, які дозволяють студентам не лише краще засвоїти інформацію, а й відчувати актуальність моральних цінностей у контексті сьогодення.

Практичний етап оволодіння моральною якістю полягає в набутті студентами реального досвіду дотримання певної моральної цінності у повсякденному житті. На цьому рівні відбувається трансформація теоретичних знань у внутрішні переконання, які впливають на особисту поведінку, міжособистісну взаємодію, самопізнання та формування життєвих орієнтирів. Саме тут моральна норма переходить з площини загальнолюдських уявлень у сферу особистісного сенсу, стаючи основою для свідомого вибору та формування власної стратегії життя [16].

Практична діяльність, спрямована на формування моральних якостей студентської молоді в умовах закладу вищої освіти, має здійснюватися безперервно та інтегруватися в усі складові навчально-виховного процесу. Як у межах аудиторного навчання, так і під час реалізації позанавчальних виховних заходів, доцільним є активне використання різноманітного теоретичного й практичного матеріалу, запозиченого з національної та світової культурної спадщини.

Формування моральних цінностей у студентів має відбуватися поетапно, відповідно до рівня їх соціалізації [1].

Початковий, або базовий, рівень соціалізації передбачає усвідомлення молоддю особистістю необхідності гармонізації власних інтересів з потребами найближчого соціального середовища (родини, друзів тощо). На цьому етапі моральні якості формуються у контексті взаємин у межах малої соціальної групи. Вказаний рівень соціального становлення здебільшого вже досягається до моменту вступу до закладу вищої освіти. Моральні цінності на цьому етапі мають ситуативний характер, обумовлений зовнішніми факторами (очікування винагороди або уникнення покарання), а отже, ще не набули статусу стійких внутрішніх переконань. Завдання педагогічного колективу на цьому етапі полягає в закріпленні етичних орієнтацій у структурі особистості та формуванні глибокого усвідомлення їх важливості для повноцінного особистісного розвитку [15].

На другому етапі формування моральних цінностей відбувається їх інтеграція в особистісну структуру суб'єкта як індивідуальних ціннісних орієнтацій і смислотворчих елементів. Моральні цінності на цьому рівні перестають бути зовнішніми нормативними настановами й трансформуються у внутрішні переконання, які регулюють поведінку особистості. Формується цілісна система зв'язків між етичними орієнтирами, стійкою мотивацією, гуманітарними знаннями, а також практичними навичками взаємодії в соціумі.

Особливістю цього етапу є глибоке усвідомлення студентом цінності моральних якостей як таких, що не зумовлюються ситуативними інтересами чи зовнішнім тиском, а витікають із потреби у самореалізації, самопізнанні та особистісному зростанні. Саме реалізація цього етапу вважається одним із ключових завдань системи вищої освіти, яка має забезпечити умови для глибокого засвоєння етичних норм, проведення якісної діагностики рівня їх сформованості, а також вчасну педагогічну корекцію в разі необхідності.

Третій етап засвоєння моральних цінностей полягає у їх інтеграції до особистісної культури індивіда, що слугує фундаментом для формування його персональної життєвої стратегії. На основі усвідомлених моральних норм молодий фахівець реалізує власну життєву, професійну та екзистенційну програму, втілюючи в повсякденній діяльності усталені переконання й цінності [15].

У контексті навчально-виховного процесу вищої школи завданням цього етапу є розвиток у студентів практичних умінь і навичок застосування моральних якостей у різних сферах життя. Особливу увагу слід приділяти процесам саморозвитку і самовдосконалення, підкреслюючи взаємозв'язок між ідеалом морального характеру та реальною мірою сформованості цих рис на певному життєвому етапі.

Важливість морального виховання в суспільстві загалом і у вищих навчальних закладах зокрема полягає у формуванні цілісної гармонії між етичними знаннями, моральними почуттями та усвідомленою необхідністю поєднувати власну поведінку з ідеалами моралі. Студент у цьому процесі виступає не просто об'єктом, а активним учасником, що підкреслює значущість морального виховання як для суспільства, так і для особистісного розвитку кожної молодої людини [9].

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Моральне становлення майбутнього педагога тісно пов'язане з розвитком його моральної культури – комплексної системи цінностей, норм і етичних принципів, що визначають стиль поведінки та взаємодії у професійному та соціальному середовищі. Моральна культура виступає не лише як внутрішній ресурс особистості, а й як показник здатності діяти відповідально, гуманно та етично, що робить її ключовим чинником ефективної педагогічної діяльності.

Моральна свідомість та діяльність педагога є основою формування його життєвих і професійних орієнтирів. Погляди провідних педагогів, зокрема В. О. Сухомлинського та В. П. Андрущенка, наголошують на моральній меті виховання – формуванні здатності протистояти злу через власне моральне вдосконалення і наявність високого соціального статусу вчителя як морального авторитета.

Отже, моральна культура вчителя – це не лише фундамент його професіоналізму, а й засіб постійного самовдосконалення і розвитку. Оволодіння моральною культурою починається з систематичного морального виховання у процесі підготовки майбутніх педагогів, що є необхідною умовою не тільки для професійної майстерності, але й для формування відповідальної, соціально активної особистості, носія гуманістичних ідеалів.

У подальших дослідженнях важливо зосередитись на вивченні впливу соціально-політичних факторів на моральне становлення майбутніх педагогів та розробці інтегративних освітніх програм, що поєднують теорію з практикою етичного вибору. Такі дослідження допоможуть підвищити якість підготовки педагогічних кадрів і зміцнити моральний потенціал освітньої сфери загалом.

Література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя. *Вища освіта України*. 2011. № 2. С. 6–12.
2. Бондаренко Н. А., Дубограй А. О. Формування моральних якостей у студентів в умовах навчально-виховного процесу сучасної вищої школи. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (2). С. 567–570.
3. Василь Сухомлинський : наук.праці / упоряд., наук. ред. П. Сікорський, Д. Герцюк. Львів : Бадікова, 2018. 252 с.
4. Васянович Г. П. Вибрані твори : у 7 т. Т. 3 : Педагогічна етика : навчальний посібник. Львів : Норма, 2015. 420 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., допов. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 522 с.
6. Жуковський В. М., Москальова Л. Ю. Теорія і методика викладання предметів духовно-морального спрямування у середніх загальноосвітніх закладах : навч. посіб. Острого : Вид-во Національного ун-ту «Острозька академія», 2013. 364 с.
7. Заячківська Н. М. Формування готовності викладачів закладів вищої освіти до використання сучасних освітніх технологій у професійній діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 3. С. 36–40.
8. Капітан Н. О. Поняття "моральна культура" : зміст та сутність дефініції. *Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. 2016. № 14. С. 223–229.
9. Копилова О. М. Моральна культура як основа професійних цінностей майбутнього педагога. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2018. Вип. 22. С. 287–293.
10. Петляєва В. В. Моральна культура як основа формування особистості майбутнього вчителя іноземних мов. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 121. С. 175–181.
11. Теорія культури : онтологія і феноменологія : навч.-метод. посіб. для студ. спец. 034 Культурологія освітнього ступеня «Бакалавр» / уклад. А. І. Литвиненко. Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2022. 120 с.
12. Філософія : навч. посіб. / Ю. М. Вільчинський, Л. В. Северин-Мрачковська, О. Б. Гаєвська та [ін.]. Київ : КНЕУ, 2019. 368 с.
13. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2014. 454 с.
14. Хрестоматія з української педагогіки : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доповн. / За ред. О. С. Березюк, О. Л. Башманівського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2024. 299 с.
15. Яновська М. Г. Моральне виховання і емоційна сфера особистості. *Класний керівник*. 2015. № 4. С. 24–29.
16. Яременко П. С. Морально-духовне виховання сучасної молоді. Київ : Лібра, 2010. 167 с.

References

1. Andrushchenko, V. P. (2011). Rozdumy pro vchytelia [Reflections on the teacher]. *Vyshcha osvita Ukrainy – Higher education in Ukraine*, 2, 6–12 [in Ukrainian].
2. Bereziuk, O. S., & Bashmanivskyi, O. L. (Eds.). (2024). *Khrestomatiia z ukrainskoi pedahohiky* [Chrestomathy in Ukrainian pedagogy]. Zhytomyr : Vydavnytstvo ZHDU imeni I. Franka [in Ukrainian].

3. Bondarenko, N. A., & Dubohrai, A. O. (2018). Formuvannia moralnykh yakostei u studentiv v umovakh navchalno-vykhovnoho protsesu suchasnoi vyshchoi shkoly [The formation of students' moral qualities in the educational process of modern higher education]. *Molodyi vchenyi – Young scholar*, 10 (2). 567-570 [in Ukrainian].
4. Fitsula, M. M. (2014). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of higher school]. Kyiv : Akademvydav [in Ukrainian].
5. Honcharenko, S. U. (2011). *Ukrainskyi pedahohichnyi entsyklopedychnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary]. Rivne : Volynski oberehy [in Ukrainian].
6. Kapitan, N. O. (2016). Poniattia "moralna kultura" : zmist ta sutnist definitsii [The concept of "moral culture": content and essence of the definition]. *Visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiedialnosti – Bulletin of Lviv State University of life safety*, 14, 223–229 [in Ukrainian].
7. Kopylova, O. M. (2018). Moralna kultura yak osnova profesiinykh tsinnosti maibutnoho pedahoha [Moral culture as the foundation of professional values of the future educator]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly – Pedagogy of higher and secondary school*, 22, 287–293 [in Ukrainian].
8. Lytvynenko, A. I. (2022). *Teoriia kultury : ontolohiia i fenomenolohiia* [Theory of culture : ontology and phenomenology]. Poltava : PNPV imeni V. H. Korolenka [in Ukrainian].
9. Petliaieva, V. V. (2014). Moralna kultura yak osnova formuvannia osobystosti maibutnoho vchytelia inozemnykh mov [Moral culture as the foundation for shaping the personality of a future foreign language teacher]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova – Scientific notes of the Drahomanov National Pedagogical University*, 121, 175–181 [in Ukrainian].
10. Sikorskyi, P., & Hertsyuk, D. (Eds.). (2018). *Vasyl Sukhomlynyskyi : nauk. pratsi* [Vasyl Sukhomlynyskyi : collected scholarly works]. Lviv : Badikova [in Ukrainian].
11. Vasianovych, H. P. (2015). *Vybrani tvory : u 7 t. T. 3 : Pedahohichna etyka* [Selected works : in 7 vols. Vol. 3 : Pedagogical Ethics]. Lviv : Norma [in Ukrainian].
12. Vilchynskyi, Yu. M., Severyn-Mrachkovska, L. V., & Haievska, O. B. [et al.]. (2019). *Filosofiiia* [Philosophy]. Kyiv : KNEU [in Ukrainian].
13. Yanovska, M. H. (2015). Moralne vykhovannia i emotsiina sfera osobystosti [Moral education and the emotional sphere of personality]. *Klasnyi kerivnyk – Class teacher*, 4, 24–29 [in Ukrainian].
14. Yaremenko, P. S. (2010). *Moralno-dukhovne vykhovannia suchasnoi molodi* [Moral and spiritual education of modern youth]. Kyiv : Libra [in Ukrainian].
15. Zaiachkivska, N. M. (2015). Formuvannia hotovnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity do vykorystannia suchasnykh osvitnikh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Developing the readiness of higher education teachers to use modern educational technologies in professional practice]. *Nova pedahohichna dumka – New pedagogical thought*, 3, 36–40 [in Ukrainian].
16. Zhukovskiy, V. M., & Moskalova, L. Yu. (2013). *Teoriia i metodyka vykladannia predmetiv dukhovno-moralnoho spriamuvannia u serednikh zahalnoosvitnikh zakladakh* [Theory and methodology of teaching spiritually and morally oriented subjects in secondary schools]. Ostroh : Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia" [in Ukrainian].

Shi Lei

Postgraduate student at the Department of Pedagogy,
Primary Education, Psychology and Management
Nizhyn Mykola Gogol State University
272236719@qq.com
orcid.org/0009-0004-2343-7210

MORAL DEVELOPMENT OF THE FUTURE TEACHER'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

This article explores the important issue of the moral development of future educators as a fundamental aspect of their personal and professional growth. In the context of ongoing

social and cultural transformations, the role of education extends beyond preparing competent specialists – it also involves nurturing morally mature individuals capable of ethical decision-making, humanistic engagement, and responsible conduct in their professional roles.

Drawing on a theoretical analysis of relevant literature, the paper examines core concepts such as morality, moral culture, and moral consciousness within the framework of pedagogical activity. Morality is considered both a form of social consciousness and a reflection of personal moral experience that shapes a teacher's behavioral patterns and value orientations. Besides, the study reviews various scholarly approaches to understanding the phenomenon of a teacher's moral development.

Particular emphasis is placed on the integration of ethical, emotional, and value-based components into the training of future teachers. Moral culture is not viewed as a product of theoretical knowledge alone, but as the outcome of a purposeful process of personal development, supported by a positive moral and psychological climate in the educational environment. The article highlights moral culture as a core attribute that defines a teacher's relationships with students, colleagues, the profession, and society. Moreover, the moral sphere of the teacher is presented as a dynamic system that requires continuous reflection, reinforcement, and support throughout the entire educational trajectory.

The findings underscore the need for a comprehensive system of moral education that spans all levels of the educational process and actively engages both institutional and individual resources. Moral culture is thus presented as a multidimensional phenomenon essential to enhancing the quality of educational practice and fostering a more humanistically oriented society. This approach contributes to the formation of a teacher's professional identity rooted in ethical principles and self-reflection.

Key words: *morality, moral culture, moral development, teacher's personality, future educator.*

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378.147:94]:069.5(477)"19"
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-197-204

Бойко О. Д.

доктор політичних наук, професор кафедри історії України
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
ol.boiko@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7079-0998

Парубець А. С.

директор Музейного комплексу
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
museum@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0002-6016-7737

Потапенко М. В.

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії України
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
m.potapenko@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0000-8892

**МУЗЕЙ-ЛАБОРАТОРІЯ «НОМО SOVIETICUS» ЯК ІНСТИТУЦІЯ
ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ**

У статті розглядається музей-лабораторія «Homo Sovieticus» як інституція формування соціальної пам'яті в сучасному українському суспільстві. Визначено місце соціальної пам'яті у структурі колективної пам'яті та окреслено її ключові функції: компенсаторну, стабілізуючу та ініціативну. Показано, що музеї поряд із бібліотеками та архівами є важливими інструментами реконструкції та конструювання соціальної пам'яті, однак на відміну від них вони забезпечують не лише збереження й презентацію культурної спадщини, а й створюють простір живого діалогу між поколіннями.

Аналізується вплив процесу декомунізації на трансформацію музейної сфери в Україні та формування нових підходів до осмислення радянського минулого. Наголошено, що державні музеї значною мірою реалізують принцип віктимізації, зосереджуючи увагу на репресивних аспектах радянської доби, тоді як локальні ініціативи, зокрема університетські музеї, надають ширші можливості для інтерпретації радянського досвіду через повсякденність. У цьому контексті музей-лабораторія «Homo Sovieticus» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя постає як інноваційна форма музейної роботи.

Розкрито процес створення музею, його концептуальні засади та експозиційну структуру. Зокрема, увагу зосереджено на інсталяції «чотирьох кімнат», які відтворюють побут різних соціальних груп у різні хронологічні періоди існування СРСР. Показано, що ключові ідеї експозиційних залів (пам'ять про Голодомор, феномен страху інтелігенції, подвійне життя студентства, споживацький менталітет робітників) спрямовані на критичне осмислення радянського спадку. Підкреслюється інтерактивний характер експозицій, що дозволяє відвідувачам

безпосередньо взаємодіяти з експонатами та ставати співучасниками музейного наративу.

Зроблено висновок, що музей-лабораторія «Homo Sovieticus» є ефективним майданчиком для міжпоколіннєвої комунікації та критичного переосмислення радянського минулого, сприяє формуванню соціальної пам'яті й національної ідентичності в умовах сучасних суспільних викликів.

Ключові слова: музей, соціальна пам'ять, радянська доба, історія повсякдення, соціальна історія речей.

Постановка проблеми і формулювання мети дослідження. Соціальна пам'ять – інтегральний вид колективної пам'яті. Це надзвичайно складний феномен/фактор/механізм суспільного життя, що забезпечує стабільність та поступальність розвитку людства. Місце та значення соціальної пам'яті у моделі суспільного розвитку визначаються/обумовлені тим, що саме вона практично одночасно виконує три ролі: а) компенсатора (репродукує/реконструює/відтворює минуле); б) стабілізатора (контролює/регламентує/направляє сучасні суспільні процеси); в) ініціатора (моделює/конструює/програмує майбутню траєкторію еволюції суспільства). У цьому контексті показовим і знаковим є той факт, що у старогрецькій міфології богиня пам'яті Мнемозіна була матір'ю всіх муз, їй приписувалося винахід мови та рахунку. Очевидно саме тому, базуючись на імені цієї богині, пам'ять у психології часто називають мнемічною діяльністю.

Специфічними інструментами для реконструкції/конструювання соціальної пам'яті є бібліотеки, архіви та музеї. Бібліотеки дають можливість ознайомитися з різновекторними поглядами на історичний процес у різних джерелах, архіви дозволяють уточнити невідомі/приховані деталі та акценти прийняття політичних рішень, розкладу сил, мотивів дій та ін., а музеї намагаються осмислити, консолідувати та репрезентувати основні тенденції розвитку суспільства у своїх експозиціях. Усі ці дії сприяють процесу формування соціальної пам'яті. Історична спадщина, яка, зберігаючись у соціальній пам'яті, передається від покоління до покоління (за посередництва бібліотек, архівів та музеїв), не лише сприяє формуванню національної ідентичності, а й утверджує почуття самобутності та впевненості у власних силах та наступності перспективного та сталого розвитку.

У цьому контексті особливе місце належить музеям, адже вони концентрують у своїх експозиціях не лише широкий спектр поглядів науковців (як у бібліотеці), містять архівні джерела (як у архіві), а й консолідовано їх об'єднують, додаючи фактор живого спілкування та обміну думками у процесі екскурсій.

Музеї (від грец. μουσείον – храм музи) – складний соціокультурний інститут, соціальною функцією якого є збереження пам'яті, стабілізація/позначення норм і цінностей суспільства, трансляція соціокультурного досвіду. Основними завданнями цієї інституції є збереження історичних джерел для відтворення культури та актуалізація минулого для кращого розуміння тенденцій розвитку та перспектив сьогодення. У цьому контексті в науковому дискурсі музеї розглядають як: 1) засоби збереження пам'яті; 2) комунікатори/посередники; 3) носії пам'яті; 4) місця пам'яті; 5) топоси пам'яті. Вони також можуть виконувати функції інформаційних центрів культурної спадщини, інститутів соціокультурної адаптації, інструментів пізнання культурних цінностей минулих епох та сучасності, а також інтерпретування їх значень з метою суспільного самопізнання і самовизначення [3, с. 489-490].

У процесі своєї діяльності музеї виконують низку функцій: а) освітню; б) наукову; в) культурну; г) виховну; д) розвиваючу. Фахівці виокремлюють певні особливості діяльності музеїв:

- 1) збір, вивчення, зберігання і експонування першоджерел або оригіналів;

2) використання геологічних, ботанічних, палеонтологічних, зоологічних, антропологічних колекцій, пам'яток матеріальної (знаряддя праці, ремісничі вироби тощо) та духовної (твори живопису, скульптури та ін.) культури, а також рукописних та друківаних документів;

3) популяризація першоджерел шляхом показу їх в експозиційних залах, на спеціальних виставках, за допомогою екскурсій, лекцій або інших видів інформування [5, с. 4].

Стан наукової розробки проблеми. Проблема музеїв як інституцій пам'яті була предметом досліджень А. Киридон [4], О. Салати [9], В. Хархун [11], Л. Чупрія [12] та ін. Специфіка функціонування музеїв у закладах освіти з врахуванням регіонального аспекту проаналізована у працях Л. Гайди [2], Л. Воронової, Н. Мартем'янової [1], С. Муравської [7] та ін.

Виклад основного матеріалу. В Україні важливим фактором, який суттєво вплинув на діяльність музеїв та формування соціальної пам'яті став процес декомунізації (у квітні 2015 р. Верховна Рада України ухвалила одним пакетом відразу чотири закони, що отримали умовну назву "декомунізаційних"), що мав на меті усунення впливу комуністичної ідеології та наслідків тоталітарного минулого в суспільстві та публічному просторі. Декомунізація – це не проста механічна процедура перейменування географічних назв (міст, вулиць тощо) та зміна "плюсів" на "мінуси" чи навпаки в оцінці суспільного розвитку. Цей процес вимагає глибокого переосмислення як суті та змісту історичних подій, так і місця й ролі в них окремих акторів та народних мас.

Згідно висновків В. Хархун музеї відіграли й в умовах декомунізації продовжують відігравати одну із провідних ролей в державній політиці пам'яті про радянську спадщину. На її думку, основою національного нарративу, відображеного в першу чергу в державних музеях різних рівнів, є принцип віктимізації, тобто репрезентація українців як жертв радянського тоталітаризму. Саме через це ключова увага у відповідних музейних експозиціях присвячена Голодомору, Великому терору, Другій світовій війні, Афганській війні, Чорнобилю. Окрім цього дослідниця наголошує, що з другої половини 2000-х років в осмисленні радянського спадку все більшу роль почали відігравати музейні ініціативи локальних громад, в тому числі університетські музеї-кімнати [11]. Власне однією з таких локальних музейних ініціатив є музей-лабораторія «Homo Sovieticus», який офіційно розпочав свою роботу 1 лютого 2018 року як структурний підрозділ Музейного комплексу Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя [10].

Відкриттю музею передувала тривала підготовча робота. Фактично вона розпочалася із 2013 року, коли на кафедрі історії України було ухвалене рішення про збирання колекції побутових речей радянської доби в межах архівно-музейної практики студентів II курсу історико-юридичного факультету. Збирання, впорядкування, опис та каталогізація зібраних експонатів розглядалася керівниками практики як форма компенсації обмеженого доступу студентів-практикантів до фондової роботи музеїв, які були базами практик. Із ухваленням пакету декомунізаційних законів на рівні адміністрації факультету, а згодом і університету, було підняте питання про відкриття музею радянського побуту, який мав використовуватися в якості альтернативної бази практики для того, аби студенти змогли отримати досвід створення експозиції. Перший проект такого музею був розроблений доц. Н. Іванцовою у 2015 році, проте не був реалізований.

На початку 2017 року ректор університету доц. О. Самойленко ініціював створення організаційного комітету, який мав розробити концепцію музею. До організаційного комітету увійшли ректор, проф. Г. Самойленко, проф. Є. Луняк, доц. Є. Страшко, доц. Н. Іванцова, доц. О. Забарний, А. Парубець, доц. М. Потапенко. Перед організаційним комітетом стояло завдання розробити концепцію музею, яка б поєднувала з одного боку колекцію побутових речей, а з іншого, – передану проф.

Г. Самойленком колекцію картин київського художника А. Шмикова. Також музей мав й надалі використовуватися як одна із баз архівно-музейної практики, але також залишатися в аудиторному фонді історико-юридичного факультету. В результаті, організаційним комітетом була схвалена пропозиція доц. Ю. Кузьменко та доц. М. Потапенка про покладення в основу організації простору музею принципу інсталяції «чотирьох кімнат», які б відображали побут різних соціальних груп у різні хронологічні періоди існування СРСР.

Процес обговорення проєктів організації простору музею накладався на дискусії про його назву. З-поміж них найбільше обговорювалися дві – «Музей втрачених ілюзій» та «Музей за ґратами». Затвердження й обґрунтування назви «Homo Sovieticus» сприяло завершенню й конкретизації фінального проєкту музейної експозиції. Поняття «homo sovieticus» набуло поширення в науковому та публічному обігу завдяки однойменному соціально-психологічному роману радянського та російського філософа та письменника Олександра Зинов'єва, який був опублікований у 1982 році. Цей термін ним був використаний для іронічного й критичного опису «середньостатистичної» людини, сформованої радянською системою із заідеологізованим мисленням, що базується на алогічних міфах Радянського Союзу. Вживання цього терміну в назві музею мало зробити наголос на тому, що його експозиція буде зосереджена на висвітленні докорінних соціальних трансформацій в Україні за часів радянської влади, які можна описати як невдалий експеримент із створення нової людини – будівничого комунізму. Обговорення наслідків цього невдалого експерименту дозволяє пропрацювати глибинні соціальні та ментальні травми українського суспільства.

Увесь експозиційний простір поділено на три частини. В першому представлено роботи художника-соцреаліста А. Шмикова, які ілюструють виховний і формуючий характер радянського мистецтва. Другий є зоною для тимчасових виставок. За вісім років було організовано три тимчасові виставки: «Антиалкогольна кампанія 1985 року» (2020), «Ніжин на старій світліні» (2021), «Чмобік» (2023). Нарешті, третій і найголовніший простір є інсталяцією чотирьох кімнат, які хронологічно і соціально розведені в такий спосіб, щоб охопити увесь період існування СРСР через приватне життя найбільш важливих груп «трудящих та трудової інтелігенції». Першою інсталяцією є селянська світлиця 20 – 40-х років XX століття, друга – кабінет інтелігента 50 – 60-х років, третя – кімната студентського гуртожитку 70-х років, нарешті четверта – вітальня робітника 80-х років. Таке розташування кімнат в тому числі дозволяє простежити «галопуючу» еволюцію радянського суспільства від аграрного до індустріального [6].

Побудова експозиції у кожній кімнаті підпорядкована певній ключовій ідеї. Так у селянській світлиці ключовою є ідея (не)пам'ятання українським селянством Голодомору 1932 – 1933 року, який став ключовим актом в опануванні комуністичною владою українського суспільства, а особливо ж його далеко не пасивної більшості – селянства. У кабінеті інтелігента ключовою є ідея всепроникного страху – влади, цензури, оточення тощо. Цей суб'єктивний і вкорінений на індивідуальному рівні страх відігравав ключову роль в контролі інтелігенції, яка мала виконувати функції ретранслятора складних комуністичних ідей на людські маси. У кімнаті гуртожитку головною ідеєю є розкриття явища подвійного способу життя та думання, яке формується в умовах надмірного контролю над особистістю (студентом) з боку заідеологізованої влади (комсомолу). Така цілеспрямовано сформована неоднозначність і суперечливість особистості використовувалася радянською владою для створення тотально маніпульованого суспільства, в якому висока і недосяжна мета знімає індивідуальну відповідальність. Насамкінець головною ідеєю, яка розкривається у вітальні робітника, є явище споживацтва («вещізму»), спровокованого і підсиленого системним дефіцитом навіть на речі першої необхідності. Очевидно, що

споживацький менталітет ставив під сумнів високу мораль й ідейність робітників – класу, який і мав бути будівничим комунізму в першу чергу.

Ідеї кожної кімнати розкриваються невеликою кількістю експонатів для уникнення ефекту «вінтажної лавки», що могло б змістити акцент уваги відвідувачів із роздумування на споглядання. У свою чергу до експонатів добиралися найбільш стереотипні й впізнавані речі побуту, які почасти були елементами фетишу (наприклад, телевізор «КВН–49», відеомагнітофон «Електроніка–ВМ12», набір порцелянових рибок, швейна машинка «Подольск» тощо). Експонати не мають музейних етикеток і використані як елементи інсталяції, з якими можуть взаємодіяти відвідувачі – брати до рук, розглядати, перевіряти функціональність тощо. Загалом в музеї максимально пропагуються соціальна історія речей й гасло про те, що речі можуть багато розповісти про взаємодію соціуму і влади в умовах тоталітаризму. Як зазначено на електронній сторінці музею «Цей музей не є рекреаційною віддушиною, також це не ностальгія за епохою. Мета створення – переосмислити речі: вони лишаються як артефакти, за допомогою яких ти здатен працювати з минулим». Такий підхід покликаний максимально заохотити відвідувачів до музейної інтеракції. Також він надає динамічності усій експозиції, яка може швидко оновлюватися й трансформуватися по мірі надходження нових експонатів. Окрім всього це дозволяє зробити взаємодію між екскурсоводом та екскурсантами максимально діалогічною й перетворити останніх на співавторів музейної розповіді. Саме цю динамічність і практичність покликано відобразити уточнення «лабораторія» в назві музею. Отже музей-лабораторія «Homo sovieticus» функціонує як наративний музей, в якому відвідувач завдяки оригінальним експонатам та розповіді екскурсоводів самостійно, без заготованих висновків, сприймає і оцінює інформацію.

Відзначимо, що робота із поповнення фондів музею є безперервною і перетворилася на ефективний спосіб комунікації із відвідувачами. Зазвичай наприкінці екскурсії відвідувачам пропонується передавати до музею речі радянської доби, які подекуди затрималися у їхньому побуті. Ця санітарна функція музею створює умови для розмови між поколіннями й глибшого осмислення радянського спадку на родинному рівні. Багато студентів-практикантів відзначають, що складання паспорту експонату почасти перетворювалося на щирі розмови з батьками чи прабабками.

Також музей став платформою для проведення різних навчальних, наукових та виховних заходів. Наприклад, незабаром після відкриття музею, у квітні 2018 року, було організовано круглий стіл з питань ролі музеїв в реалізації політики декомунізації за участі представників музейних установ Ніжина, Батурина, Глухова та Прилук [8]. У червні 2021 року в рамках показу тимчасової виставки «Ніжин на старій світліні» відбувся мобільний лекторій з історії фотографії для членів фотоклубу при міській станції юних техніків. Неодноразово студенти організовували в музеї літературні та мистецькі перформанси.

Узагальнення досвіду проведених за 8 років функціонування музею екскурсій свідчить, що його тематика й експозиція викликають значний інтерес у всіх вікових групах. Для найменших відвідувачів в екскурсію впроваджуються елементи квесту «як це працює», адже в музеї вони стикаються і взаємодіють із багатьма невідомими речами. Відтак, відбувається збагачення соціальним досвідом, який стає в нагоді при подальшій навчальній активності. Для відвідувачів поважного віку екскурсія музеєм є нагодою для запізненого прощання із Радянським Союзом, адже його розпад для більшості був раптовим і травматичним. Дуже часто відвідувачі вікової групи «70+» підсумовують екскурсію словами на кшталт «Дійсно, немає за чим ностальгувати». Маємо констатувати, що ностальгійний сентимент у відвідувачів старшого віку був звичним явищем до лютого 2022 року. Важливо, що значна частина груп відвідувачів музею є родинними з кількох гілок і поколінь. Відтак, розмова про радянський досвід старших поколінь, яка спроектована на відмінні шкільні й родинні інтерпретації, відбувається у публічному місці, де молодше покоління має змогу позбавитися ролі

пасивного слухача. Більшість груп відвідувачів музею є навчальними колективами освітніх закладів, які відвідують музей під час вивчення певних тем з історії чи літератури.

Висновки. Таким чином, музей-лабораторія «Homo Sovieticus» є унікальним соціокультурним простором, що поєднує освітню, наукову, виховну та комунікаційну функції, перетворюючи досвід відвідувачів на процес осмисленого співпереживання та рефлексії над радянським минулим. Його діяльність доводить, що музеї не лише зберігають знання про минуле, а й активно формують соціальну пам'ять, сприяючи подоланню міфів, стереотипів і травм тоталітарного минулого. Досвід функціонування вказаної музейної інституції доводить високу ефективність навчальних музеїв в справі підвищення ефективності освітнього процесу та реалізації компетентнісного підходу. Завдяки інтерактивності, інсталяційній побудові експозицій і принципу діалогу з відвідувачами музей «Homo Sovieticus» виконує роль своєрідної лабораторії пам'яті, де речі стають інструментами й подразниками осмислення явного і підспудного насилля тоталітарної радянської влади над українським суспільством. У цьому полягає його вагомий внесок у справі формування критичного ставлення до радянської спадщини, що особливо важливо в умовах сучасних викликів, пов'язаних із війною росії проти України та відстоюванням української національної ідентичності.

Література

1. Воронова Л., Мартем'янова Н. Педагогічний аспект діяльності музеїв при закладах освіти на Харківщині на межі XX – XXI ст. *Вісник Харківської державної академії культури: зб. наук. пр. Х.*, 2014. Вип. 43. С. 15–24.
2. Гайда Л. Формування нормативно-правової бази діяльності музеїв при навчальних закладах України. *Краєзнавство*. 2011. С. 49–54.
3. Дубровіна Л., Киридон А., Матяш І. Інституції пам'яті: архіви, бібліотеки, музеї та культурно-історичні заповідники. *Енциклопедія історії України: Україна–Українці*. Кн. 2 / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. Київ, 2019. С. 489–498.
4. Киридон А. Музеї як інституції пам'яті. *Україна–Європа–Світ. Міжнародний збірник наукових праць. Серія: Історія, міжнародні відносини*. 2015. Вип. 16 (1). С. 193–200.
5. Касинець О. В. Основи музеєзнавства. Конспект лекцій. Мукачєво, 2012. 79 с.
6. Музей “Homo sovieticus”. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/muzeinyi-kompleks/muzei-homo-sovieticus> (cites: 09.09.2025).
7. Муравська С. Музейні заклади в системі вищої освіти у незалежній Україні. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Історичні науки»*. Острог, 2018. Вип. 27. С. 157–161.
8. «Радянське» у музейному просторі. URL: <http://nz-hlukhiv.com.ua/novini/radyanske-u-muzejnomu-prostori.html> (cites: 07.09.2025).
9. Салата О. Проблеми транснаціоналізації музейного соціокультурного простору як важливої тенденції глобалізаційного процесу. *Національна та історична пам'ять*. 2012. Вип. 4. С. 127–136.
10. Скороход В. Відкриття музею “Homo sovieticus”. URL: <http://www.ndu.edu.ua/index.php/ua/novini-universitetu/item/1496-vidkryttia-muzeiu-homo-sovieticus> (cites: 08.09.2025).
11. Хархун В. Комунізм як музейний експонат: радянська спадщина – об'єкт політики пам'яті в Україні. URL: <https://uamoderna.com/demontazh-pamyati/kharkhun-communism/> (cites: 08.09.2025).
12. Чупрій Л. Музеї як інститути пам'яті: сучасні реалії та перспективи модернізації. *Національна та історична пам'ять*. 2012. Вип. 4. С. 137–145.

References

1. Chuprii, L. (2012). Muzei yak instytuty pam'iaty: suchasni realii ta perspektyvy modernizatsii (Museums as Institutions of Memory: Current Realities and Modernization Prospects). *Natsionalna ta istorychna pamiat – National and Historical Memory*. 4. 137–145 [in Ukrainian].

2. Dubrovina, L., Kyrydon, A. & Matiash, I. (2019). Instytutysii pamiaty: arkhivy, biblioteky, muzei ta kulturno-istorychni zapovidnyky (Institutions of Memory: Archives, Libraries, Museums, and Cultural-Historical Reserves). *Entsyklopediia istorii Ukrainy: Ukraina–Ukrainians – Encyclopedia of the History of Ukraine: Ukraine–Ukrainians*. 2. 489–498 [in Ukrainian].
3. Haida, L. (2011). Formuvannia normatyvno-pravovoi bazy diialnosti muzeiv pry navchalnykh zakladakh Ukrainy (Formation of the Regulatory and Legal Framework for the Activities of Museums at Educational Institutions of Ukraine). *Kraieznavstvo – Local History*. 49–54 [in Ukrainian].
4. Kharkhun, V. (2017). Komunizm yak muzeinyi eksponat: radianska spadshchyna – ob'ekt polityky pamiaty v Ukraini (Communism as a Museum Exhibit: The Soviet Legacy as an Object of Memory Policy in Ukraine). URL: <https://uamoderna.com/demontazh-pamyati/kharkhun-communism/> (cites: 08.09.2025) [in Ukrainian]
5. Kyrydon, A. (2015). Muzei yak instytutysii pamiaty (Museums as Institutions of Memory). *Ukraina–Yevropa–Svit. Mizhnarodnyi zbiryk naukovykh prats. Seriya: Istorii, mizhnarodni vidnosyny – Ukraine–Europe–World: International Collection of Scholarly Works. Series: History, International Relations*. 16 (1). 193–200 [in Ukrainian].
6. Muravska, S. (2018). Muzeini zaklady v systemi vyshchoi osvity u nezalezhnii Ukraini (Museum Institutions in the System of Higher Education in Independent Ukraine). *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriya «Istorychni nauky» – Scholarly Notes of the National University «Ostroh Academy». Series «Historical Sciences»*. 27. 157–161.
7. Salata, O. (2012). Problems of the Transnationalization of the Museum Socio-Cultural Space as an Important Trend of the Globalization Process (Problemy transnatsionalizatsii muzeinoho sotsiokulturnoho prostoru yak vazhlyvoi tendentsii hlobalizatsiinoho protsesu). *Natsionalna ta istorychna pamiat – National and Historical Memory*. 4. 127–136 [in Ukrainian].
8. Voronova, L., Martemianova, N. (2014). Pedahohichniy aspekt diialnosti muzeiv pry zakladakh osvity na Kharkivshchyni na mezhi XX – XXI st. (The Pedagogical Aspect of Museum Activities at Educational Institutions in the Kharkiv Region at the Turn of the 20th and 21st Centuries). *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury: zbiryk naukovykh prats – Herald of the Kharkiv State Academy of Culture: Collection of Scholarly Works*. 43. 15–24 [in Ukrainian].

Boyko O.

Doctor of Political Sciences, Professor of the Department
of Ukrainian History at Nizhyn Gogol State University
ol.boiko@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-7079-0998

Parubets A.

Director of the Museum Complex of Nizhyn Gogol State University
museum@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0002-6016-7737

Potapenko M.

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department
of Ukrainian History at Nizhyn Gogol State University
m.potapenko@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-0000-8892

THE «HOMO SOVIETICUS» MUSEUM-LABORATORY AS AN INSTITUTION FOR SHAPING SOCIAL MEMORY

The article examines the "Homo Sovieticus" museum-laboratory as an institution for shaping social memory in contemporary Ukrainian society. It defines the role of social memory within the structure of collective memory and outlines its key functions: compensatory, stabilizing, and initiative-driven. The study demonstrates that museums,

alongside libraries and archives, serve as critical tools for reconstructing and constructing social memory. However, unlike these institutions, museums not only preserve and present cultural heritage but also create a space for living dialogue between generations. The article analyzes the impact of decommunization on the transformation of museum practices in Ukraine and the development of new approaches to interpreting the Soviet past. It emphasizes that state museums largely adhere to the principle of victimization, focusing on the repressive aspects of the Soviet era, while local initiatives, particularly university museums, offer broader opportunities for interpreting Soviet experiences through everyday life. In this context, the "Homo Sovieticus" museum-laboratory at Nizhyn Gogol State University emerges as an innovative form of museum work.

The process of creating the museum, its conceptual foundations, and its exhibition structure are explored. Particular attention is given to the installation of "four rooms," which recreate the daily life of various social groups across different chronological periods of the USSR's existence. The study shows that the key themes of the exhibition halls (memory of the Holodomor, the phenomenon of fear among the intelligentsia, the dual life of students, and the consumerist mentality of workers) aim to critically reflect on the Soviet legacy. The interactive nature of the exhibitions is highlighted, enabling visitors to engage directly with the exhibits and become co-participants in the museum's narrative.

The article concludes that the "Homo Sovieticus" museum-laboratory serves as an effective platform for intergenerational communication and critical reinterpretation of the Soviet past, contributing to the formation of social memory and national identity amid contemporary societal challenges.

Key words: museum, social memory, Soviet era, history of everyday life, social history of objects.

УДК 378:14.4

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-205-210

Кавунник О. А.

кандидат мистецтвознавства, доцент,
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
kavunnyk.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8067-4010

МИСТЕЦЬКО-ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ТВОРЧОСТІ АКАДЕМІКА ОЛЕГА ТИМОШЕНКА: НІЖИНСЬКИЙ КОНТЕНТ

У статті висвітлено мистецько-освітню парадигму творчості О. С. Тимошенка-диригента-хормейстера, доктора мистецтвознавства, професора кафедри хорового диригування, народного артиста України. Наголошено на значимості полівекторної творчості Тимошенка-академіка, у 1983–2004 рр. – ректора Київської державної консерваторії для розвитку хорової культури й мистецтва в Україні. Охарактеризовано вплив митця на розвиток фестивально-конкурсного руху в регіонах країни як чинника музично-естетичного виховання учасників-конкурсантів різновікових хорових шкільних, студентських, народних, академічних, аматорських, самодіяльних колективів. Аргументовано значення мистецько-освітньої парадигми-прикладу для наслідування студентам-послідовникам хорової школи Маєстро. Проаналізовано різножанрові видання, публікації, матеріали з інтернет-сайтів про хорову творчість як духовну потребу Тимошенка-науковця, управлінця-ректора, модератора інноваційних проєктів в Консерваторії, в радіостудіях, Центральному телебаченні України. Представлено динаміку творчої праці митця у взаємозв'язку з традиціями родинного виховання, генетично ментальними рисами українців тяжіння до музичної творчості, до співу, гри на інструментах. Наведено ряд мистецьких проєктів, в яких митець брав участь як голова Жюри, модератор та організатор. Наголошено на значимості комунікацій митця з викладачами-музикантами, виконавцями вокалістами, інструменталістами, хормейстерами, як-от Л. Ю. Шумська – представниця хорової школи Маєстро, послідовниця його мистецько-освітніх проєктів в царині розвитку мистецтва хорової музики в Ніжині, великих, малих містах України, країн Західної Європи: як-то концертно-виконавська творчість з молодіжним хором «Світич» Ніжинської вищої школи. Виокремлено дефініцію «ніжинський контент» в контексті проведення в Ніжині ініційованих Л. Ю. Шумською міжнародного юніорського конкурсу музично-виконавської майстерності імені академіка О. С. Тимошенка», фестивалів «Ніжин-хор-фест», «Ніжин-муз-фест».

***Ключові слова:** музика, мистецтво, освіта, парадигма, контент, концерти, фестивалі, комунікації.*

Постановка проблеми. На зламі XX–XXI століть в музичній культурі України чільне місце належить народному артисту України, диригенту-хормейстеру Олегу Семеновичу Тимошенку (роки життя 1932–2010). Полівекторна творчість О. С. Тимошенка – академіка Академії мистецтв України, доктора мистецтвознавства, у 1983–2004 рр. – ректора Київської державної консерваторії ім. П. І. Чайковського (з 2004 р. – Національна музична академія України, далі – НМАУ), професора кафедри хорового диригування закладу становить його мистецько-освітню парадигму як приклад, достойний наслідування послідовниками хорової школи Маєстро.

У свою чергу дослідження праць науковців про різновекторну творчість митця сприяє наповненню фактологічного матеріалу для формулювання дефініції

«ніжинський контент» як синтез аналітики й практики в творчій парадигмі О. С. Тимошенка. Сутність останньої – в прагненні крізь призму педагогічної, управлінської праці, організації О. С. Тимошенка хорових конкурсів, фестивалів, його інформаційно-медійних комунікацій на ефірах Українського радіо, телебачення актуалізувати головне – діяти в ім'я розвитку на теренах України різножанрового мистецтва хорової музики України, її виконавців (шкільні, юнацькі, студентські, молодіжні, аматорські, самодіяльні, академічні, народні колективи).

Аналіз останніх досліджень (монографія, статті, газетно-журнальна періодика, матеріали з інтернет-сайтів) слугує важливим науковим джерелом пізнання творчості як духовної потреби Тимошенка-науковця, управлінця-ректора, модератора в Консерваторії численних інноваційних проєктів, в ряду яких «Центр музичної україністики», заснований 1991 р. академіком І. Ф. Ляшенко для дослідження музичної культури в регіонах України, осіб, міжнародних, всеукраїнських й регіональних хорових конкурсів та фестивалів.

Творчий обшир багатогранної діяльності митця представлений в дослідженнях науковців-музикознавців, осіб О. Малозьомової, [6, с. 48–49], Т. Гусарчук [2, с. 22–47], О. Кавунник [4, с. 75–77]; хормейстерів, як-от: Н. Величко, Є. Савчука [1, с. 155–176], А. Шейко [7, с. 142–154], Л. Шумської [8, с. 10], О. Комісарова [5, с. 79], містить неспростовні аргументи феноменологічної парадигми творчості О. С. Тимошенка, де виокремлено дефініції «мистецький тезаурус О. Тимошенка» (Т. Гусарчук), «диригентсько-педагогічна майстерня О. Тимошенка» (Н. Величко, Є. Савчук), «визнаний лідер у хоровому виконавстві» (А. Шейко), «організатор мистецько-творчого процесу» (О. Комісаров). Як зазначила, зокрема, науковиця А. Шейко «Його світогляд як Педагога і Митця набагато ширший і потребує подальшого вивчення й осмислення з позицій синергійності для продовження і розвитку традицій у сфері хорового виконавства» [7, с. 142].

Творчій активності сприяли традиції родинного виховання. В родині юного Олега від мами й тата була генетична потреба співати, грати, що сприяло розвитку музичного смаку, змалечку мотивувало до творчості-відомих ментальних рис українців. Вони лишаються світоглядним чинником націєтворення в музиці, що стверджувалося в родині славних українців, осіб М. Лисенка, Л. Ревуцького, Г. Верьовки, А. Авдієвського: «Така спрямованість є типовою для вітчизняної культури, починаючи з М. Лисенка та його учнів, чия творча й хормейстерська праця мала яскраву демократичну, громадську визначеність» [5].

З матеріалів біографічних досліджень, осіб Ємел'янової дізнаємось, що батьки підтримували організаторський талант, захоплення хоровою справою сина, а він надихався враженнями від діяльності тата Семена, який створював у повоєнні роки в рідному Рубіжному на Донеччини умови для культурно-мистецького розвитку містян, що бажали співати, грати, виступати на сцені з концертами [3, с. 278]. Не дивно, що диригент-школяр організував у школі хор, з яким «здобув перемогу на огляді самодіяльності» [6]. Наведені рядки зайвий раз стверджують вкорінену в національне родинне виховання генетичну потребу українців до музики, до співу. Отже захоплення хоровим мистецтвом у школі, набуття відповідної освіти в музичному училищі, Київській Консерваторії Маєстро проніс через всі 75 років життя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як відомо О. С. Тимошенка мав творчі комунікації з численними музикантами України: «Навіть побіжний погляд на творчу біографію Олега Тимошенка не залишає сумнівів у тому, що його музичний тезаурус надзвичайно інтенсивно наповнювався на кожному її етапі, починаючи з перших кроків у мистецтві, під час навчання у Харківському (1949–1951), Луганському (1951–1953) музичних училищах, Київській консерваторії (1954–1960), у насиченій мистецтвом театральній-концертній атмосфері Харкова, Луганська та Києва, у процесі роботи з численними хоровими колективами (окрім згаданих міст, також у Рубіжному та Вінниці [2]. Втім вище процитований перелік творчих надбань

О. С. Тимошенка з митця із великих та малих міст України варто доповнити й комунікаціями з музикантами-викладачами, виконавцями мистецького середовища Ніжина Чернігівщини Лівобережної України. Дослідження ніжинського контенту (синоніми: зміст, матеріал) в творчості Тимошенка-ректора, професора класу диригування НМАУ ім. П. І. Чайковського є на часі. У такому аспекті вперше фокусується увага на ніжинському контенті комунікацій митця, як складової його мистецько-освітньої парадигми творчості.

Мета статті. Метою статті є потреба висвітлити в площині всеукраїнських векторів творчості О. С. Тимошенка ніжинський контент як складову його мистецько-освітньої парадигми. В ряду завдань слід виокремити:

1. ціннісні критерії хорової школи професора О. С. Тимошенка в творчості його випускників, осіб, Людмили Юрїївни Шумської, професорки-хормейстера з 40-ка річним стажем науково-педагогічної, концертно-виконавської праці в Ніжинській вищій школі;

2. сприяння митця динамізації розвитку фестивально-конкурсного руху на Україні шляхом участі як голови журі на II-му (2002 р.) щорічному Ніжинському всеукраїнському юніорському конкурсі вокально-хорової та інструментальної майстерності, життєвість якого стверджує на практиці надалі вже XXI конкурс у статусі міжнародного музичний конкурс ім. О. Тимошенка.

Виклад основного матеріалу. Актуальність плідної праці митця в минулому підтверджують у сьогоденні випускники його класу на роботі в закладах мистецької освіти у великих, малих містах регіонів України, в концертно-виконавській творчості з хоровими колективами за межами держави.

Динаміка й масштаби різножанрового культуротворення О. С. Тимошенка-професора, науковця, музично-громадського діяча в розвитку хорового мистецтва України другої половини XX – початку XXI століть вражають. Для прикладу вище згаданий академік О. Комісаров, радник О. Тимошенка у 1989-2004 роках, виокремлює два етапи музично-громадської діяльності митця, як-от перший: 1960–80-ті, другий 1990-ті – період набуття Україною незалежності. «Надзвичайно важливою, інтенсивною сферою діяльності О. Тимошенка є організація на теренах незалежної України фестивально-конкурсного процесу». Саме у контексті музикознавчої регіонології наведена науковцем хронологія проведення конкурсів, фестивалів за участю О. Тимошенка як організатора, голови журі, члена журі стверджує головне – він актуалізував мистецько-освітнє значення регіональних конкурсів, фестивалів як важливих форм мистецького вдосконалення учасників, їх комунікацій для обміну досвідом, інформацією про форми хорової, вокальної, інструментальної творчості виконавців-конкурсантів у великих, малих містах регіонів України.

В ряду прикладів – головування впродовж майже чверть століття у проекті самодіяльної творчості «Сонячні кларнети» в музично-медійному просторі національного телебачення України. Якщо йти за хронологією О. Комісарова, то серед перших значних подій 1990-х років, до яких Олег Семенович мав безпосередню причетність, був Третій Регіональний конкурс учнів музичних училищ України – «Творчість молодих», головою оргкомітету та журі якого він був у 1983, 1988, 1991-му роках до 100-річчя від дня народження С. Прокоф'єва. В ньому взяли участь молоді музиканти з 14-ти середніх спеціальних навчальних музичних закладів України.

Організаційний досвід О. Тимошенка став у нагоді при проведенні відомих всеукраїнських фестивалів і конкурсів дитячої та юнацької творчості, як-от «Всі ми діти твої, Україно», «Таланти твої, Україно!», Всеукраїнський фольклорний фестиваль «Батьківські пороги», Всеукраїнське літературно-мистецьке віче «Собори наших душ». Так, голова наглядової Ради НМАУ Анатолій Тимофійович Авдієвський – Герой України, академік, професор – у 1990-ті рр. зазначав: «Ці форуми сприяли виявленню обдарованих дітей, давали змогу рекомендувати їх для навчання до спеціальних навчальних закладів» [5, с. 79].

Митець неодноразово запрошувався до журі професійних академічних, естрадних, фестивалів самодіяльного мистецтва (міжнародних і всеукраїнських), знаходив час і сили очолити журі, бути заступником голови на всеукраїнських дитячих і самодіяльних музичних форумах, таких як «Дитячий пісенний вернісаж» (2000-2002 роки), «Блакитний вогник» (2000-2001), «Веселі канікули осені» (1999-2001). Вони – джерело досвіду, який активно збагачувався й став органічною складовою векторів життєтворчості Тимошенка-хорового диригента, музично-громадського діяча, управлінця-ректора, модератора численних мистецьких проєктів в регіонах України, особі, містах Київщини, Вінничини, Донецчини, Харківщини, Чернігово-Сіверщини.

Творче благословення у 2002 р. митець дав Ніжинському всеукраїнському юніорському конкурсу вокальної, хорової та інструментально-виконавської майстерності, який з 2019 р має статус міжнародного та носить ім'я О. С. Тимошенка: «Всеукраїнський юніорський конкурс музично-виконавської майстерності імені академіка». Ініціаторка цього конкурсу Л. Ю. Шумська – заслужена діячка мистецтв України, професорка кафедри оркестрового диригування та інструментознавства Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського, професорка кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголяє засновником та художнім керівником фестивалю «Ніжин-хор-фест» (2008, 2010, 2011) та «НІЖИН-МУЗ-ФЕСТ» (з 2012 року – щорічно). Прикметними в цьому ракурсі стають рядки її спогадів про Вчителя: «Роки навчання у класі народного артиста України, академіка Академії мистецтв України, професора О. С. Тимошенка, який створив авторську диригентську школу, заклали підвалини мого наступного творчого життя. Саме він сформував мене як професіонала, як майстра, допоміг визначитися у професійному виборі, підтримував мене усе життя, був радником і колегою, – з теплотою говорить про свого наставника Людмила Юріївна. мій учитель, ректор Київської консерваторії академік О. С. Тимошенко допоміг мені усвідомити себе саме як українського митця, українського диригента. Тому мій обов'язок як митця – гідно презентувати наше національне мистецтво в Україні і за її межами.

Опрацювання фестивально-конкурсних заходів в її регіонах дає змогу системно-комплексного осмислення мистецької спадщини в сьогоденні українського суспільства, сприяє розвитку нових видів творчості у великих, малих містах України. Впродовж півстоліття їх проведення за участі, особі, О. С. Тимошенка, сприяло розвитку духовно-сислової спорідненості мистецької діяльності виконавців, виконавиць, колективів, формуванню засад наукової концепції регіональних досліджень у контексті ознак національного менталітету українців.

Висновки. Мистецько-освітня парадигма творчості академіка О. С. Тимошенка важлива складова розвитку всеукраїнських, регіональних конкурсів та фестивалів хорової музики. Отримані в ході їх проведення виступи допомагають набуттю навичок у номінаціях інструментально-виконавської, вокальної, хорової майстерності, мистецького самовдосконалення учасників різних вікових груп з регіонів України. Вони збагачують музично-естетичний досвід, знання юних музикантів, студентів ЗВО про композиторів України, країн зарубіжжя, про нові прем'єрні твори в жанрах хорової, вокальної, інструментальної, оркестрової музики. У контексті ніжинського контенту їх педагоги-наставники збагачували й надалі отримують враження про місто Ніжин Чернігово-Сіверщини, внесений 2016 р. до семи чудес України.

Полівекторна творчість академіка О. С. Тимошенка-хорового диригента, професора, науковця, управлінця, музично-громадського діяча цілковито співзвучна з висловом незабутнього Миколи Гоголя, ім'я якого носить Ніжинський державний університет: «Кожен повинен робити свою справу, тихо молячись в тиші». Постать Маестро була й лишається для митців хорового мистецтва прикладом для наслідування в річці розвитку культури й видів мистецтв України в контексті сьогодення.

Література

1. Величко Н. А., Савчук Є. Г. Диригентська майстерня Олега Семеновича Тимошенка: музикознавчі принципи формування репертуару. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2020. № 4 (49). С. 155–176.
2. Гусарчук Т. В. Особистісний феномен ректора: культуротворча місія академіка Олега Тимошенка. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2020. №4 (49), С. 22–47.
3. Ємельянова Л. П. Родина Тимошенків [наук. консультант О. В. Комісаров ; ред. О. М. Тищенко]. Київ: [б. в.], 2012. С. 278–324.
4. Кавунник О. А. Молодіжному хору «Світич» - 30. *Музика*. 2023. С. 75–77.
5. Комісаров О. Педагогічні ідеї Олега Тимошенка як епістемологічний тренд хорового виконавства. Академік Олег Семенович Тимошенко: педагог, науковець, громадський діяч : зб. матеріалів всеукр. наук. конф. (м. Київ, 5 грудня 2022 р.) / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2023, 147 с. С. 73–86.
6. Малозьомова О. І., Гусарчук Т. В. Покликання. Життя і творча діяльність О. С. Тимошенка: монографія, Київ: Музична Україна, 2002. 136 с.
7. Шейко А. О. Художньо-педагогічні принципи Олега Тимошенка як квінтесенція його світогляду. *Часопис Національної музичної академії України імені П. І. Чайковського*. 2020. № 4(49). С. 142–154.
8. Шумська Людмила: «Місія українських митців – зберегти національне мистецтво для прийдешніх поколінь». URL: <https://nizhynrada.gov.ua/news/novini>.
9. Шумська Л. Ю. Авторська педагогічна технологія розвитку диригентської майстерності в класі академіка О. С. Тимошенка Академік Олег Семенович Тимошенко: педагог, науковець, громадський діяч : зб. матеріалів всеукр. наук. конф. (м. Київ, 5 грудня 2022 р.) / Нац. муз. акад. України ім. П. І. Чайковського. Київ, 2023, 147 с. С. 108–113.

References

1. Velychko, N. A., Savchuk, Ye. H. (2020). Dyrhentska maisternia Oleha Semenovycha Tymoshenka: muzykoznavchi pryntsypy formuvannia repertuaru, [Oleg Semenovych Tymoshenko's Conducting Workshop: Musicological Principles of Repertoire Formation]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho – Journal of the P. I. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 4 (49), 155–176 [in Ukrainian].
2. Husarchuk, T. V. (2020). Osobystisnyi fenomen rektora: kulturotvorcha misiia akademika Oleha Tymoshenka [The Personal Phenomenon of the Rector: The Cultural-Creative Mission of Academician Oleg Tymoshenko]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho Journal of the P. I. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 4 (49), 22–47 [in Ukrainian].
3. Yemelianova, L. P., (2012). Rodyna Tymoshenkiv [The Tymoshenko Family]. Kyiv [in Ukrainian].
4. Kavunnyk, O. A. (2023). Molodizhnomu khoru «Svitych» - 30 [Youth Choir 'Svitych' – 30 Years]. In: Vydavnytstvo Muzyka Thesis – Music. Nizhyn [in Ukrainian].
5. Komisarov, O. Pedahohichni idei Oleha Tymoshenka yak epistomolohichniy trend khorovoho vykonavstva [Pedagogical ideas of Oleg Tymoshenko as an epistemological trend of choral performance]. *Akademik Oleh Semenovych Tymoshenko: pedahoh, naukovets, hromadskyi diiach» : zb. Materialiv – Academician Oleg Semenovych Tymoshenko: teacher, scientist, public figure": collection of materials*, 73–86 [in Ukrainian].
6. Malozomova, O. I., Husarchuk, T. V., (2002). Poklykannia. Zhyttia i tvorcha diialnist O. S. Tymoshenka [Calling: The Life and Creative Work of O. S. Tymoshenko]. Kyiv: Vydavnytstvo Muzychna Ukraina [in Ukrainian].
7. Sheiko, A. O. Khudozhno-pedahohichni pryntsypy Oleha Tymoshenka yak kvintesentsiia yoho svitohliadu [Artistic and Pedagogical Principles of Oleg Tymoshenko as the Quintessence of His Worldview]. *Chasopys Natsionalnoi muzychnoi akademii Ukrainy imeni P. I. Chaikovskoho – Journal of the P. I. Tchaikovsky National Music Academy of Ukraine*, 4 (49), 142–154 [in Ukrainian].

8. Shumska Liudmyla (2023). "Misiia ukrainskykh myttsiv – zberehty natsionalne mystetstvo dlia pryideshnikh pokolin" [The mission of Ukrainian artists is to preserve national art for future generations]. URL: <https://nizhynrada.gov.ua/news/novini> [in Ukrainian].

9. Shumska, L. Yu. (2022). Avtorska pedahohichna tekhnolohiia rozvytku dyryhentskoi maisternosti v klasi akademika O. S. Tymoshenko [Authorial Pedagogical Technology for Developing Conducting Mastery in the Class of Academician O. S. Tymoshenko]. *Akademik Oleh Semenovych Tymoshenko: pedahoh, naukovets, hromadskyi diiach* : zb. Materialiv – Academician Oleg Semenovych Tymoshenko: teacher, scientist, public figure": collection of materials, 108–113 [in Ukrainian].

Kavunnyk O.

PhD in Art Studies, Associate Professor
Associate Professor at the Department of Music Pedagogy and Choreography
Nizhyn Mykola Gogol State University
kavunnyk.aa@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-8067-4010

THE ARTISTIC AND EDUCATIONAL PARADIGM OF ACADEMICIAN OLEH TYMOSHENKO'S CREATIVE WORK: THE NIZHYN CONTEXT

The article researches the artistic and educational paradigm of the work by O. S. Tymoshenko, conductor-choirmaster, Doctor of Art History, Professor of the Department of Choral Conducting, People's Artist of Ukraine. The importance of the polyvector creativity of Academician Tymoshenko, who was the rector of the Kyiv State Conservatory from 1983 to 2004, for the development of choral culture and art in Ukraine is emphasized. The artist's influence on the development of the festival and competition movement in the regions of the country is characterized as a factor in the musical and aesthetic education of participants-competitors of different ages in choral school, students, folk, academic, amateur, and amateur groups. The significance of the artistic and educational paradigm is presented as a model for emulation by the students and followers of the Maestro's choral school. Various genres of publications and online materials about choral creativity – as a spiritual calling for Tymoshenko, who is both a scholar and rector, as well as a moderator of innovative projects at the Conservatory, in radio studios, and on Ukrainian Central Television – are analyzed. The article describes the dynamics of the artist's creative work in relation to family upbringing traditions, the innate cultural and psychological traits of Ukrainians, and their deep-rooted affinity for musical expression through singing and instrumental performance. A number of art projects in which the artist participated as the chairman of the Jury, moderator, and organizer are presented. The importance of the artist's communication with teachers-musicians, performers, vocalists, instrumentalists, choirmasters, such as L. Yu. Shumska – a representative of the Maestro choral school, a follower of his artistic and educational projects in the field of developing the art of choral music in Nizhyn, large and small cities of Ukraine, and Western European countries is emphasized: for example, concert and performing work with the youth choir "Svitych" of the Nizhyn Higher School. The concept of 'Nizhyn content' is explored in the context of the 'Nizhyn Choir Fest', 'Nizhyn Music Fest', and the international junior competition of musical and performing arts named after Academician O. S. Tymoshenko, initiated by L. Yu. Shumskaya and held in Nizhyn.

Key words: music, art, education, paradigm, content, concerts, festivals, communications.

УДК 373.5.016:796.4(477.51)“18/19”
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-211-220

Лейберов О. О.

старший викладач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
leiberov.oo@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3846-747X

Смалій К. М.

викладач кафедри географії, туризму і спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smaliy.km@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-8256-2444

**ВИКЛАДАННЯ ТА УРОКИ ГІМНАСТИКИ У НІЖИНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ
ПРИ ІСТОРИКО-ФІЛОЛОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ КНЯЗЯ БЕЗБОРОДЬКА
(КІН. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.)**

Стаття присвячена вивченню питання запровадження гімнастики як навчальної дисципліни у гімназії при Історико-філологічному інституті князя Безбородька. Автори відзначають ту особливість, що гімнастика вводилась як навчальна дисципліна, яка повинна була швидко принести практичні результати (сформувати підготовлений та численний резерв для діючої армії). Введення гімнастики у середніх навчальних закладах було одним із кроків реформи середньої освіти, що проводилась у Російській імперії у 1871 р. Спочатку дисципліна запроваджувалась як необов'язкова, але вже з початку ХХ ст. заняття гімнастикою були введені у сталі розклади шкіл. З 80-х рр. ХІХ ст. до гімнастики, як виключно фізкультурної дисципліни були включені елементи початкової військової підготовки. Саме тому, за браком викладацьких кадрів, для ведення уроків гімнастики запрошувались кваліфіковані військові, що не могло не позначитись на рівень викладання. Специфікою Ніжинської гімназії був її «класичний» напрямок у вивченні дисципліни, коли випускники готувались до вступу в Інститут із знаннями давніх мов. Саме тому з боку керівництва Інституту був помітний супротив, щодо введення гімнастики (та ряду інших предметів) як обов'язкової. Ще одним «мінусом» на шляху запровадження гімнастики була відсутність спеціально облаштованого приміщення для фізичних вправ. Керівництво навчального закладу неодноразово, у різні способи намагалось вирішити цю проблему, але через нестачу коштів так і не спромоглося отримати позитивні результати. Автори наукового дослідження приходять до висновку, що через певні об'єктивні причини: фінансові труднощі, громіздкість та переобтяження бюрократичної системи імперії, на яку було покладено втілення нових освітніх нововведень у життя та небажання змінювати усталену систему виховання на місцях – гімнастика «не прижилась» у середніх навчальних закладах імперії. Ніжинська гімназія не була виключенням, хоча її практичний досвід варто враховувати у подальших наукових пошуках цієї тематики.

Ключові слова: гімнастика, Ніжинська чоловіча гімназія, початкова військова підготовка, освітні реформи, викладання.

Постановка наукової проблеми. Останнім часом, в умовах активної фази україно-російської війни, перед українською державою постала нагальна проблема якісного патріотичного та фізичного виховання молодого покоління. Молоді громадяни України повинні бути не лише патріотами своєї країни, а й готовими

захищати свою Батьківщину. Основи такого виховання повинні закладатися з раннього дитинства. Особливе місце у процесі виховання займає середня школа. Раніше у шкільні програми включалась навчальна дисципліна під назвою «початкова військова підготовка». Цей предмет разом із заняттями фізкультурою готували молодих людей до дорослого життя та служби у армії, але з часом заняття ПВП нівелювались та зникли з шкільних програм. Сьогодні настав час повернути дану дисципліну у шкільну програму. Урядом України та Міністерством освіти України вже зроблені значні кроки на цьому шляху. Але разом з тим цього недостатньо, відчувається потреба в активному залученні позитивного історичного досвіду для організації цієї справи. Важливим досвідом, який необхідно вивчати та залучити у процес розбудови та становлення цього напрямку виховання, є вивчення практик кінця XIX – початку XX ст. У цей час в Україні, яка входила до складу Російської імперії, у середній освіті відбувались перетворення, досвід та результати яких слід вивчати та залучати у сучасне життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми. Проблема становлення та розвитку фізичної культури, як окремої освітньої дисципліни у середніх навчальних закладах України, неодноразово привертала увагу вітчизняних та закордонних дослідників. Цій проблематиці присвячені десятки монографій та сотні наукових статей [1-5]. Разом з тим, поза увагою дослідників опинилась проблема початкової військової підготовки, яка з кінця XIX ст. почала активно запроваджуватися у навчальних закладах імперії середньої ланки. Російська імперія, яка у цей період часто і досить невдало воювала, потребувала чисельні та підготовлені резерви, якими могли стати випускники гімназій та реальних училищ. Вирішення цих завдань частково покладалось на Міністерство народної освіти, у відомстві якого перебували всі навчальні заклади. Особливо цікавим та застосовним у реаліях сьогодення є регіональний історичний досвід. У повітовому Ніжині існував Історико-філологічний інститут (далі – ІФІН), який готував педагогічні кадри для середніх освітніх установ всієї імперії. А при ІФІН існувала класична чоловіча гімназія, де студенти інституту проходили педагогічну практику. Історія інституту та гімназії неодноразово була об'єктом дослідження багатьох науковців, що вивчали історію Ніжинської вищої школи [6]. Особливу цінність для нашого дослідження представляє праця ніжинських краєзнавців Г. В. Самойленка та О. Г. Самойленка [7]. Зібрані ними спогади та мемуари, що залишили вихованці інституту та гімназії, дозволяють зменшити кількість «білих плям» в історії Ніжинського вишу.

Мета. Метою нашого дослідження є вивчення історії запровадження в освітніх установах середньої школи України кінця XIX – початку XX століття навчальної дисципліни – гімнастики, що поєднувала у собі фізичну культуру та початкову військову підготовку. Розглянути генезис та поширення форм, методів та системи фізичного виховання в їх історичному аспекті у зазначений історичний період.

Виклад основного матеріалу. Ніжинська (чоловіча) гімназія була відкрита у 1840 р. при Юридичному ліцеї князя Безбородька. Залишаючись довгий час єдиним загальноосвітнім закладом у місті, вона готувала переважно вступників до ліцею, а потім (з 1875 р. після перетворення ліцею на інститут) до Історико-філологічного інституту. Навчання у гімназії відбувалось за затвердженими Міністерством народної освіти (далі МНО) програмами, у яких перевага віддавалась вивченню давніх мов та математики (на їх вивчення відводилось майже 40 % всіх урочних годин на тиждень). Таких предметів як співи, ручна праця та гімнастика у навчальних планах гімназії взагалі не було передбачено. Ось як згадував своє навчання у Ніжинській гімназії, один із її учнів, З. Г. Френкель, у майбутньому лікар, педагог та академік АМН СРСР: «Усе, чому нас навчали в гімназії до п'ятого класу – латинська та грецька мова, їх етимологія та синтаксис, віршування, історія по Іловайському та Білярмінову (автори підручників, за якими відбувалось навчання історії – авт.), Закон Божий, із заучуванням на пам'ять всього Катехізису, навіть арифметика та алгебра – все було

відірване від життя, не мало ніякого відношення до пізнання навколишнього світу, не збуджувало допитливості, не вимагало пошуку відповіді. Все це вимагало від учнів неймовірних розумових та фізичних зусиль... Для розвитку фізичних сил, для надання тілу гармонійної пропорційності та краси потрібні були заняття гімнастикою, потрібні фізичні вправ, а таких занять довгий час не було» [7, с. 193]. Ситуація у сфері середньої освіти почала змінюватися після проведення в імперії серії т. з. «Великих реформ» – масштабних перетворень, що охопили практично всі області життя країни. У галузі освітніх перетворень, міністром народної освіти графом П.А. Толстим були проведені реформи вищої (1863 р.) та середньої освіти (1871 р.). «Класична» реформа середньої школи (гімназій та реальних училищ) передбачала збільшення об'ємів викладання давніх мов (латинської та грецької), через це в гімназіях збільшувався термін навчання (з 7 років до 8-ми), вводилось вивчення нових предметів – «нових» іноземних мов, законодавства, космографії та гімнастики (але остання відносилася до «необов'язкових» дисциплін і її викладання проводилось у позаурочний час і за бажанням учнів). Саме на цей час припадають перші задокументовані згадки про заняття гімнастикою у Ніжинській гімназії. На вимогу МНО (листопад 1872 р.) попечитель Київського навчального округу П. О. Антонович вимагав від директора ІФН, якому підпорядковувалась гімназія, надати наступні свідчення: «Чи облаштовані окремі приміщення для занять гімнастикою в приміщенні гімназії? Чи запрошуються спеціальні вчителі для проведення уроків гімнастики? Чи обов'язкові заняття гімнастики для всіх учнів і скільки разів на тиждень проводяться уроки у кожному класі? Якщо у гімназії не облаштовані спеціальні приміщення для занять гімнастикою та не запрошені вчителі, то які заходи пропонуються для цього? Скільки учнів кожного класу займається гімнастикою і в який час?» [8, арк. 3]. У відповідь директор гімназії повідомляв: «З 1 липня 1871 р. ...на третьому поверсі інституту облаштовано місце для занять гімнастикою. Заняття проводить запрошений вчитель, штабс-капітан 20-го резервного батальйону Шереметєв, за 250 крб. на рік.... З 379 учнів гімназії гімнастиці навчаються 302 особи, а саме: у 1 класі – 65, у 2-му – 70, у 3-му – 69, четвертому – 37, 5-му – 30 та 6-му – 31 особа. Не навчаються гімнастиці - 77 вихованців: 36 учнів підготовчого класу, по причині малолітства, 38 учнів VII класу з причини посиленних занять та 3 особи з різних класів у зв'язку із хворобливим станом здоров'я. Всі учні перших шести класів мають по одному уроку на тиждень від 13-30 до 14-30 пополудні. У літні та весняні місяці, коли дні бувають довгими, учні 1 та 2 класів мають по два уроки на тиждень» [8, арк. 4 - 4 зв.]. Мабуть, така відповідь цілком задовольнила попечителя навчального округу, адже на певний час він перестав цікавитись процесом викладання гімнастики. Чергове пожвавлення «інтересу» міністерського керівництва до викладання гімнастики у гімназіях було спричинене початком чергової російсько-турецької війни 1877-1878 рр. 3 травня 1877 р. до канцелярії інституту та гімназії надійшов «циркулярний» лист, у якому МНО пропонувало поширити на всі середні навчальні заклади досвід Уфимської гімназії про «обов'язкові, щоденні загальні гімнастичні уроки під час великої перерви для всіх учнів», мотивуючи це тим, що від таких занять «... діти стають жвавішими та веселішими, а їх м'язи розправляються...» [8, арк. 6]. Розуміючи, що у відповідях з місць, гімназійне керівництво буде апелювати на нестачу облаштованих для гімнастики приміщень, міністерство пропонувало проводити такі заняття «у коридорах, актових залах, тощо». Керівництво гімназії одразу відреагувало та надіслало попечителю округу проект «... по влаштуванню у стінах 2-х арок по з'єднанню шинельної (роздягальні) та збірної кімнати, для влаштування гімнастичної зали». Проект з роботою та матеріалами був оцінений у 121 карбованець та 24 з чвертю копійки. [8, арк. 10-17]. Роботи з переобладнання приміщень затягнулись і «несподівано подорожчали» і на початок нового навчального року так і не були завершені. Крім того Воєнне міністерство запропонувало міністерству народної освіти та керівникам гімназій долучитися ще до однієї «державної» ініціативи. Посилаючись на досвід Тамбовської гімназії,

директор якої просив «... для навчання учнів старших класів на заняттях з гімнастики, прийомам поведінки з рушницею» придбати 50 рушниць системи Кринка по 60 коп. за штуку» [8, арк. 21]. Воєнне міністерство хотіло «поширити» даний досвід на всі гімназії імперії, адже під кінець війни в арсеналах таких рушниць зберігалось понад 3 млн. і вони були визнані не надто надійними. Але більшість директорів гімназій (так само як і Ніжинської) відмовились від такої пропозиції (адже на це державних грошей не виділялось і рушниці потрібно було придбати за «власні» кошти гімназії).

У червні 1889 р. Міністерство народної освіти випускає циркулярне розпорядження за № 10536, згідно з яким із 1889/1890 навчального року до курсу середньої школи вводилися обов'язкові уроки військової гімнастики. Дослідники історії вітчизняної фізкультури і спорту В. Вербицький та І. Бондаренко називають період з 1889 по 1901 рр. «періодом шагістики. Вони наголошують на тому, що уроки гімнастики були зведені до військової муштри та розучування стройових вправ [1, с. 68.].

Згідно з положеннями цього циркуляру створювалась Комісія для введення у цивільних навчальних закладах МНО військової гімнастики. Комісія розробила проєкт програм та інструкцій для викладання військової гімнастики у закладах освіти. Крім того, за рішенням Комісії у Санкт-Петербурзі, були відкриті тимчасові гімнастичні курси для підготовки вчителів гімнастики. На курсах повинні були проходити підготовку не лише «...досвідчені гімнасти, а й педагоги-гімнасти, що люблять свій предмет та здатні заохотити до занять гімнастикою учнів. Такі викладачі гімнастики дуже потрібні у якості учителів підготовчих класів та, особливо, у якості помічників класних наставників» [9, арк. 38]. Але випускників гімнастичних курсів не вистачало, тому воєнне міністерство дозволило продовжити практику призначення на вчительські посади офіцерів (і, як виключення, унтерофіцерів) «регулярних, резервних та місцевих» військових частин. У відповідь Ніжинська гімназія повідомляла: «Навчання гімнастиці у Ніжинській гімназії продовжувалося згідно тих умов, що викладені у інструкції. Навчання проводив ротний командир 66 резервного батальйону капітан Рудевич, який займався з учнями стройовими вправами, гімнастичними вправами на спортивних знаряддях, як у спеціально відведених для гімнастиці приміщеннях, так і у дворі інституту. Що стосується інших, вказаних у інструкції гімнастичних занять, то вони будуть вводитися поступово, при поступовому облаштуванні необхідних спортивних пристроїв». У тому ж 1889 р. МНО повідомляло, що у світ вийшла брошура генерал-майора Кольба «Настанови для виконання стройових вправ для цивільних навчальних закладів», яка була погоджена та рекомендована у якості навчального посібника для проведення занять з гімнастики. Для потреб Ніжинської гімназії було придбано 10 примірників цієї брошури вартістю 1 крб. 20 коп. за екземпляр [8, арк. 28]. Крім того МНО розіслала по навчальним закладам «Приблизний розподіл щоденних занять з включенням до нього занять з гімнастики» (розклад уроків). Міністерство не рекомендувало відводити під гімнастику перші та останні уроки. На думку міністерства оптимальним міг бути час між 2-м та 3-м або між 3-м та 4-м уроками. Виходячи з цих міркувань, у Ніжинській гімназії було складено та затверджено наступний розклад:

Таблиця 1

Понеділок	2-й клас 4-й урок; 4-й клас – велика перерва
Вівторок	1-й клас 4-й урок; 6-й клас – велика перерва
Середа	5-й клас – велика перерва
Четвер	5-й урок гімнастики для всіх класів, окрім 4-го та частини 3-го, що вивчає німецьку мову
П'ятниця	8-й клас – велика перерва
Субота	7-й клас 4-й урок; 3-й клас – велика перерва

[8, арк. 30].

Але такий розклад не задовольняв у першу чергу вчителів гімнастики, які були діючими офіцерами регулярної армії. Їм доводилось щоденно вести заняття з учнями,

що відривало їх від своїх безпосередніх обов'язків, тому кадрове питання у гімназії стояло дуже гостро. Вже згаданого штабс-капітана Шереметєва у 1885 р. змінив капітан Морковніков [10, арк. 1-3], а його – капітан Рудевич [11, арк. 1-2], з лютого 1892 р. посаду вчителя обійняв підпоручик Батуринського резервного батальйону І. Г. Маньковський [12, арк. 1-2], у 1893 р. його змінив штабс-капітан Ліневич [13, арк. 1-2], того у 1895 р. – підпоручик 72-го Тульського піхотного полку І.А. Жуковський-Прокофєв [14, арк. 1], потім – підпоручик Суровцев [15, арк. 1]. Коли Суровцева у 1899 р. розбив параліч, посаду вчителя обійняв поручик В.О. Гюнтер, а останнього – у 1900 р. змінив підпоручик Н.В. Катеринич, з лютого 1902 р. – поручик 42-ї артилерійської бригади В.Н. Сальников [16., арк.1] (і це була не остання заміна вчителя гімнастики). Часті зміни вчителів негативно позначалися на рівні викладання навчальної дисципліни. Разом з тим, у звіті гімназії за 1889 р. повідомлялось: «Гімнастикою займалися всі учні до 13 листопада по класно, часто – на великій перерві, часто у вільний від занять час. З 13 листопада і до кінця навчального року – чотири рази на тиждень, розділені на дві групи. Стан здоров'я учнів у звітному році – задовільний. Переважаючі хвороби, якими хворіли учні – катар дихальних органів, лихоманка та інфлюєнца. У молодших класах попущено уроків за хворобами – 8955, у вищих – 10142» [17, арк. 32, 40-40 зв.]. Дуже швидко заняття гімнастикою почали приносити свої позитивні результати. У річному звіті за 1892 р. лікар гімназії констатував, що кількість пропущених уроків гімназистами 13424 (молодші класи – 5594, вищі – 7830 уроків), що на 2539 занять менше ніж у попередньому 1891 році. Однією з причин цього суттєвого зменшення він прямо називає «покращення здоров'я вихованців завдяки регулярним заняттям гімнастикою» [18, арк. 65.].

Довгий час не вирішеними у гімназії залишалось питання облаштування спеціального приміщення для занять гімнастикою. Облаштоване раніше місце мало підходило для спортивних потреб, а на будівництво окремої спортивної зали у інституту не було коштів. І якщо питання гімнастичної зали “було відкладене у довгий ящик”, то майданчик для гімнастичних вправ у інститутському саду був таки влаштований за ініціативи директора ІФІН Ф.Ф. Гельбке навесні 1899 р. У річному звіті інституту за цей рік повідомлялось: “Правління інституту, знаходячи бажаним і корисним для студентів та гімназистів гімнастичних занять, ухвалило: влаштувати для студентів у інститутському саду вищезазначені снаряди для гімнастики (“турнік, який складається із 2-х стовпів з перекладиною, 4-х паралельних брусів, закопаних у землю з двома дерев'яними перекладинами”) і крім того, облаштувати у дворі Інституту “для спільного користування з учнями Гімназії гігантські кроки”” [6, с. 104-105]. Ці заходи були зроблені дуже вчасно, адже вони збіглися із початком нової реформи, яка передбачала утворення на базі класичних гімназій загальноосвітніх шкіл нового типу (реформою передбачалося значне збільшення уроків з обох “нових” іноземних мов – німецької та французької, зменшення годин, що відводились на вивчення латинської мови, а давньогрецька переводилась у розряд “необов'язкових”, планувалось зменшення терміну навчання у школі до 7 років). Крім того, МНО запропонувало обговорити проект реформованої школи “на місцях.” У одному з проектів по реформуванню класичної гімназії при інституті у “школу нового типу” (1901 р.) член спеціально створеної комісії, професор А.В. Добіаш, що був інспектором ІФІН зазначав: “Особливих годин для гімнастики та фізичних вправ я не проставляю у своєму плані з наступних причин – доцільна постановка цієї справи мені видається дуже складною. Перед усім заняття гімнастикою та фізичними вправами передбачає розподіл учнів середньої школи на ряд невеликих груп – невеликих, тому що за великою групою керівнику неможливо простежити, велика група потребує багато часу для того, щоб весь її склад пройшов той чи інший прийом, а крім того для прийому, для будь-якої фізичної вправи велику групу і відшукати важко (не кожен учень придатний до фізичних вправ). Я встановлюю групу максимум в 15 осіб. Розраховуючи на семикласний навчальний заклад в 300 осіб учнів, а вправи для кожної групи

півгодинні (більше позитивні фізичні вправи планувати важко), а якщо б гімнастична зала була пристосована (гімнастичні знаряддя, станки, фехтувальний майданчик) для одночасного заняття п'яти груп, причому одна група займалась одним, інша – другим, то на гімнастику необхідно було дві, а з відпочинком та переходом груп до інших вправ – три години. Три години щоденно! Але робити щоденні заняття гімнастикою неможливо. Єдиний час для фізичних вправ – вечір, з 4-ї до 7-ї або з 5-ї до 8-ї. Найзручніше, якщо б ці вправи були винесені зі стін навчального закладу. З навчального закладу було б досить і того, що б він дав можливість під час перерв молодшим учням побігати, а старшим – зробити той чи інший гімнастичний прийом. Місто Ніжин зробило б дуже добре, якщо б пішло назустріч навчальному закладу (ІФІН) у питанні влаштування окремого приміщення для занять фізичними вправами. Туди б учні приходили, кожний у призначений для нього час, тут би зберігався одяг, якщо учнівська форма виявилась незручною для проведення гімнастичних занять (скортук приходить під час занять знімати). Зрозуміло, що це вимагало б значної кількості керівників, але це тільки на початку, у майбутньому функції керівників могли б виконувати старші учні. Головним керівником повинен би бути гімназійний лікар» [19, арк. 11 зв. – 12]. Варто відмітити, що автор цього проекту професор А. Добіаш викладав у гімназії давньогрецьку мову і не був зацікавлений у зменшенні навчальних годин зі «свого» предмету. Він виступав за збереження у гімназії вивчення обох давніх мов, звідси і така категоричність по відношенню до гімнастики. Його проект був розглянутий, але хід йому не дали. Тому у навчальних планах гімназії на 1901-1902 навчальний рік на заняття гімнастикою відводилось 20 годин на тиждень в усіх 7 класах. У початкових класах (з I по III-й) по 4 години, а у IV-VIII класах – по 2 години [20, арк. 25].

10 червня 1902 р. Міністерство народної освіти отримало імператорський рескрипт, у якому підтверджувалась вимога, щоб «у школах було звернута належна увага на фізичний розвиток учнів». Серед 12 обов'язкових заходів поставлених перед керівництвом кожного навчального закладу, була й вимога «...покращити фізичний стан вихованців» (Росія почала підготовку до війни з Японією). Згідно рескрипту директори (завідувачі) шкіл повинні були відзвітуватись перед попечителями навчальних округів «про стан фізичного розвитку вихованців та проведення уроків гімнастики» [9, арк. 2 зв.]. У звіті попечителю навчального округу, завідувач гімназії А.Ф. Абрамов з питання «постановки фізичних вправ» доповідав: «У перших числах жовтня [1902 р]. Педагогічна Рада гімназії розглянула програму фізичних вправ, підготовлену вчителем гімнастики [В.Н. Сальниковим], згідно вказівок МНО. При обговоренні цієї програми Педагогічна Рада постановила за відсутності достатнього приміщення, а також за відсутності інших сприятливих умов для того, щоб участь у гімнастичних вправах щоденно могли брати всі учні гімназії, згідно виробленого вчителем гімнастики плану розділити всіх учнів на три групи. У першу групу увійдуть учні 1-2 класу, у II-у - 3-5 класів, а у III групу – учні 6-8 класів. Вправи будуть проходити щоденно, окрім суботи, коли вчитель зайнятий. Заняття будуть проходити під час малої – 20 хвилинної перерви та великої – 40 хвилинної. Виходячи з погодних умов, вони будуть проводитися або в гімнастичній залі або на гімназійному дворі у наступному порядку:

Понеділок	1 та 2 група
Вівторок	2 та 1 група
Середа	2 та 3 група
Четвер	1 та 2 група
П'ятниця	1 та 3 група

Заняття будуть відбуватися за такою програмою: у 1-й груп раз на тиждень: ознайомлення з фронтом – поняття про стрій, рівняння, поняття про повороти, здвоєння рядів, змикання та розмикання рядів та марширування; шведська гімнастика, а більша частина часу – різні ігри. У 2-й групі раз на місяць марширування, ігри,

раз на тиждень – шведська гімнастика й вправи на гімнастичних знаряддях. У 3-й групі: вправи на гімнастичних знаряддях, боротьба на поясах та без них, вправи з гириями і, по можливості, фехтування. Для здійснення цієї програми, гімназії негайно почати облаштувати зали необхідні для гімнастичних занять та поступово закупити гімнастичні знаряддя, інструменти та інші приладдя. Лікар гімназії І.М. Самойлович зауважив, що умови гімнастичної зали не сприяють заняттям в ній учням і тому запропонував на зимовий час замінити гімнастичні вправи катанням на ковзанах. Педагогічна Рада погодилась з тим, що виділене приміщення для занять гімнастикою назвати гімнастичною залюю у всіх відношеннях дуже складно. Разом з тим, його не можна віднести до приміщень тісних та заповнених пилом, якими є класи та коридори. Педагогічна Рада ухвалила рішення гімнастичні заняття у зимовий час не відмінити, натомість розділити учнів не на 3 а на 4 групи по два класи у кожній” [9, арк. 20 зв.- 21 зв.]. На жаль, всі ці заходи так і залишились проєктами. На їх реалізацію не вистачало коштів, а потім і часу. Тільки у січні 1907 р. МНО заборонило проводити уроки гімнастики під час перерв.

Останню спробу змінити ситуацію на краще спробував здійснити у 1913 р. новопризначений директор ІФІН Йосип Ернестович (Андрійович) Леціус. До призначення у Ніжин він був директором Естляндської дворянської гімназії, у навчальній програмі якої заняттям гімнастикою відводилось значне місце. Леціус запропонував Конференції інституту ряд першочергових заходів, серед яких було будівництво окремого гімнастичного залу (манежу) для потреб студентів та гімназистів. Але через певні обставини втілити свій проєкт у життя йому не вдалося. В одному з листів до керівництва він був змушений констатувати гірку правду: «... При вступі на посаду восени минулого 1913 року в інституті та гімназії при інституті ніякої гімнастики не було, і по правді сказати, навіть зараз вона відсутня – викладається щось на зразок гімнастики, як-небудь та коли-небудь... Гімнастику повинні викладати не запрошені ззовні, за плату по найму, та постійно змінюючи один одного офіцери, а штатні вчителі – спеціалісти, спеціально підготовлені до цього покликання... Інститут знаходиться на грані фінансової катастрофи та не має можливості запрошувати на свої кошти вчителя гімнастики та спорту» [21, арк. 31-33 зв.].

Висновки. Підсумовуючи вищенаведене, слід наголосити на тому, що з боку держави введення гімнастики у закладах середньої освіти мало на меті досягнення переважно практичних цілей, підготовки масового та освіченого резерву для армії на випадок війни. Спочатку гімнастика вводилась як не обов'язковий предмет, який викладався за бажанням учнів, можливостями навчального закладу та залежно від погодних умов (!). Саме тому на місцях, керівництво навчальних закладів ставилося до її проведення абияк. Заняття гімнастикою проводились нерегулярно, у позаурочний час або на перервах. Введення гімнастики у школах, було одним із кроків до комплексу заходів реформи середньої освіти графа Толстого 1871 р. Пріоритет у реформі віддавався запровадженню та збільшенню об'ємів вивчення предметів математичного циклу та двох давніх мов. Черговим кроком реформ (проведених міністром народної освіти, генералом П. С. Ванновським) стало запровадження в освітніх установах середньої школи (т.з. загальноосвітні школи загального типу) уроків воєнної гімнастики. Російська імперія розпочала підготовку до війни з Японією і країна знову потребувала освічених офіцерів та солдат. У цей час до фізкультурних вправ учнів додаються основи початкової ввійськової підготовки, а вчителями гімнастики переважно стають офіцери регулярної армії. У Ніжинській чоловічій гімназії, всі ці процеси, що проходили у всій країні, повторювались тільки у значно менших масштабах. Гімназійне керівництво вважало гімнастику «другорядною» навчальною дисципліною і тому приділяло їй викладанню незначну увагу. Тільки на початку ХХ ст. ставлення до неї змінилося. Разом з тим, гімназія в Ніжині при ІФІН, попри всі реформи та перетворення так і залишилася класичною, змін у навчальних програмах проведено не було, гімназисти так і вивчали дві давні мови, до яких додалось

вивчення ще двох «нових» іноземних мов. Частина вчителів напряду заявляла, що гімнастика у гімназії не потрібна і всіляко намагалися саботувати її введення. Саме ці причини, а також відсутність достатнього фінансування, нестабільність викладацького кадрового складу та небажання керівництва щось змінювати призвела до того, що один із директорів ІФІН на передодні першої світової війни був змушений констатувати, що гімнастика у гімназії та і в усьому Ніжині відсутня і змінити ситуацію у цих умовах не можливо. Ситуація зміниться тільки на початку 30-х рр. XX століття, але це буде вже у зовсім іншій Україні.

Література

1. Історія фізичної культури та спорту в Україні : навч. посіб. / В. А. Вербицький, І. Г. Бондаренко. Миколаїв : ЧДУ ім. Петра Могили, 2014. 340 с.
2. Кізченко В. І. З історії розвитку спорту на Україні (кінець XIX – початок XX ст.). *Український історичний журнал*. 1980. № 7 (липень). С. 94–102.
3. Кругляк М. Спорт в житті студентства підросійської України другої половини XIX – початку XX ст. *Історична панорама : збірник наукових праць*. Чернівці, 2009. № 8. С. 7–19.
4. Лук'янченко М. Теорія й практика фізичного виховання в спадщині вітчизняних педагогів другої половини XIX – початку XX ст. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць*. 2012. № 4(20). С. 24–30.
5. Лях-Породько О. Сокільська гімнастика – основа системи фізичного виховання молоді в російській імперії на початку XX століття. *Вісник Запорізького національного університету. Фізичне виховання та спорт*. 2010. № 1 (3). С. 145–151.
6. Моціяка П. П. Ніжинський Історико-філологічний інститут князя Безбородька у портретах його директорів. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. 312 с.
7. Самойленко Г. В., Самойленко О. Г. Ніжинська вища школа у спогадах студентів і викладачів: мемуари. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Т. 2: 1920–2010. 530 с.
8. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (далі – ВДАЧОН), Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 112.
9. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1713.
10. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 437.
11. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 595.
12. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 947.
13. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1046.
14. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1359.
15. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1461.
16. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1656.
17. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 655.
18. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 844.
19. ВДАЧОН, Ф. 1115. Оп. 1. Спр. 1125.
20. ВДАЧОН, Ф. 1367. Оп. 1. Спр. 1464.
21. ВДАЧОН, Ф. 1105. Оп. 1. Спр. 1951.

References

1. Verbytsky, V. A., Bondarenko, I. G. (2014). *Istoriya fizychnoyi kultury ta sportu v Ukraini* [History of physical culture and sports in Ukraine]. Mykolaiv: Petro Mohyla ChDU [in Ukrainian].
2. Kizchenko, V. I. (1980). *Z istoriyi rozvytku sportu na Ukraini (kinets XIX – pochatok XX st.)* [History of physical culture and sports in Ukraine (end of the 19th – beginning of the 20th century)]. *Ukrayinskyy istorychnyy zhurnal – Ukrainian Historical Journal*, 7, 94–102 [in Ukrainian].
3. Kruglyak, M. (2009). *Sport v zhytti student-stva pidrosiyskoyi Ukrainy druhoyi polovyny XIX – pochatku XX st.* [Sport in the life of students of the Russian-speaking Ukraine of the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Istorychna panorama: zbirn. nauk. prats – Historical panorama: collection of scientific works*, 8, 7–19 [in Ukrainian].

4. Lukyanchenko, M. (2012) Teoriya y praktyka fizychnoho vykhovannya v spadshchyni vitchyznyanykh pedahohiv drugoyi polovyny XIX – pochatku XX st. [Theory and practice of physical education in the heritage of domestic teachers of the second half of the 19th - early 20th centuries]. *Fizychno vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspil'stvi: zbirn. nauk. prats – Physical education, sports and health culture in modern society: collection of scientific works*, 4(20), 24–30 [in Ukrainian].

5. Lyakh-Porodko, O. (2010). Sokilska himnastyka – osnova systemy fizychnoho vykhovannya molodi v rosiyskiy imperiyi na pochatku XX stolittya. [Sokilskaya gymnastics – the basis of the system of physical education of youth in the Russian Empire at the beginning of the 20th century]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu «Fizychno vykhovannya ta sport» – Bulletin of Zaporizhzhia National University. Physical Education and Sports*, 1 (3), 145–151 [in Ukrainian].

6. Motsiyaka, P. P. (2011). Nizhynskyy Istoryko-filolohichnyy instytut knyazya Bezborodka u portretakh yoho dyrektoryv [Prince Bezborodeks Nizhyn Institute of History and Philology in portraits of its directors]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. [in Ukrainian].

7. Samoylenko, H. V., Samoylenko, O. H. (2015). Nizhynska vyshcha shkola u spohadakh studentiv i vykladachiv: memuary [Nizhyn Higher School in the memories of students and teachers: memoirs]. T. 1: 1820-2010. Nizhyn: NDU im. M. Hohol [in Ukrainian].

8. Viddil zabezpechennya zberezhenosti dokumentiv Derzhavnoho arkhivu Chernihivskoyi oblasti v m. Nizhyni – VDACHON [Department for ensuring the preservation of documents of the State Archives of Chernihiv Region in Nizhyn]. F. 1367. Op. 1. P. 112. [in Ukrainian].

9. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1713.

10. VDACHON, f. 1367, op. 1, spr. 437.

11. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P. 595.

12. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.947.

13. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1046.

14. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1359.

15. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1461.

16. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1656.

17. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.655.

18. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.844.

19. VDACHON F. 1367. Op. 1. P.1125.

20. VDACHON, F. 1367. Op. 1. P.1464.

21. VDACHON, F. 1105. Op. 1. P.1951.

Leiberov O.

старший викладач кафедри всесвітньої історії та міжнародних відносин
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
leiberov.oo@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-3846-747X

Smaliy K.

викладач кафедри географії, туризму і спорту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
smaliy.km@ndu.edu.ua
orcid.org/0009-0003-8256-2444

TEACHING AND LESSONS OF GYMNASTICS AT THE NIZHYN GYMNASIUM AT THE PRINCE BEZBORODKO HISTORICAL AND PHILOLOGICAL INSTITUTE (LATE 19TH – EARLY 20TH CENTURIES)

The article is devoted to the study of the issue of introducing gymnastics as an academic discipline in the gymnasium at the Prince Bezborodko Historical and Philological Institute.

The authors note the peculiarity that gymnastics was introduced as an academic discipline, which was supposed to quickly bring practical results (to form a trained and numerical reserve for the active army). The introduction of gymnastics in secondary schools was one of the steps of the secondary education reform carried out in the Russian Empire in 1871. Initially, the discipline was introduced as optional, but from the beginning of the 20th century, gymnastics classes were introduced into the permanent school schedules. Since the 1880s, gymnastics, as a purely physical education discipline, has included elements of initial military training. That is why, due to the lack of teaching staff, military personnel were invited to conduct gymnastics lessons, which could not but affect the level of teaching. The specificity of the Nizhyn Gymnasium was its "classical" direction in teaching, when graduates were prepared to enter the Institute with knowledge of ancient languages. That is why there was noticeable resistance from the Institute leadership to the introduction of gymnastics (and a number of other subjects) as mandatory. Another "minus" on the way to introducing gymnastics was the lack of a specially equipped room for physical exercises. The management of the educational institution repeatedly tried to solve this problem in various ways, but due to a number of reasons (mainly lack of funds) they were unable to achieve positive results. The authors of the scientific study conclude that due to a number of objective reasons, financial difficulties, the cumbersomeness and overburdening of the bureaucratic system of the empire, which was tasked with implementing new educational innovations, and the reluctance to change the established system of education in the regions, gymnastics "did not take root" in secondary educational institutions of the empire. The Nizhyn Gymnasium was not an exception here, although its practical experience should be taken into account in further scientific research on this topic.

Key words: gymnastics, Nizhyn Men's Gymnasium, initial military training, educational reforms, teaching.

УДК 374:316.61]”364”

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-221-229

Лісовець Ол. В.

доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи та інноваційної діяльності
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisovets.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Лісовець Ок. В.

доктор філософії з освіти/педагогіки, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
lisovets.oksana@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4685-3589

**ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ВОЄННИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ**

У статті проаналізовано феномен життєстійкості особистості як складного багатовимірного утворення, що забезпечує здатність людини ефективно функціонувати в умовах стресу, кризових ситуацій та соціальних викликів. Здійснено теоретико-методологічний аналіз цього феномену та визначено педагогічні і соціальні умови її формування в сучасних реаліях. Розкрито теоретико-методологічні підходи до вивчення життєстійкості, визначено її компоненти та основні фактори формування. Зокрема, окреслено ключові фактори формування життєстійкості (біологічні, психологічні, соціальні) та базові компоненти (цілеспрямованість, контроль, прийняття виклику, відповідальність, гнучкість мислення та здатність до рефлексії). Показано, що формування життєстійкості потребує педагогічної підтримки, спрямованої на формування навичок саморегуляції, критичного мислення, соціальної активності й конструктивних стратегій подолання стресу. Окрему увагу приділено сучасним практикам формування життєстійкості в Україні, зокрема запровадженню з 2023 року експериментального проєкту комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості та розбудові мережі центрів життєстійкості у територіальних громадах. Визначено центри життєстійкості стали важливий чинник трансформації соціальних послуг в Україні, який забезпечує новий формат підтримки населення, формуючи культуру життєстійкості, зміцнюючи соціальну згуртованість, підтримуючи ветеранів. Зроблено висновок, що формування життєстійкості є стратегічно важливим напрямом соціальної та освітньої політики держави, спрямованим на підвищення адаптивного потенціалу населення, розвиток соціальної згуртованості й збереження психічного здоров'я в умовах сучасних воєнних викликів.

Ключові слова: життєстійкість, стресостійкість, адаптація, педагогічна підтримка, соціальна робота, соціальні послуги, центр життєстійкості.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується високим рівнем соціальної, політичної та економічної нестабільності, що значною мірою проявляється через воєнні конфлікти, збройні протистояння та глобальні кризи. Для України, яка з 2014 року переживає військові дії на сході країни, а з 2022 року – повномасштабне вторгнення, питання життєстійкості особистості набуває особливої актуальності. Воєнні виклики впливають на всі аспекти життя громадян: економічну стабільність, безпеку, соціальні зв'язки та психоемоційний стан населення. В таких умовах

здатність людини ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, зберігати внутрішню рівновагу та продуктивно діяти стає критично важливою для виживання та особистісного розвитку.

У науковій думці феномен життєстійкості інтегрований у психологію, педагогіку, соціологію, соціальну роботу, психотерапію і розглядається як багатовимірна якість особистості, що забезпечує здатність ефективно адаптуватися до стресових ситуацій, долати труднощі, зберігати психоемоційну рівновагу та продовжувати особистісний розвиток у несприятливих умовах. Так, в умовах воєнних дій в Україні особлива увага приділяється формуванню цих навичок у різних категорій населення, зокрема у дітей, підлітків, молоді та внутрішньо переміщених осіб.

Дослідження українських і зарубіжних вчених показують, що життєстійкість формується під впливом різноманітних факторів: особистісних (саморегуляція, стресостійкість, оптимізм), соціальних (підтримка сім'ї та громади, соціальні зв'язки), педагогічних (розвиток критичного мислення, уміння приймати рішення) та культурних (ціннісні орієнтації, національна ідентичність). В умовах воєнного конфлікту в Україні стає очевидною роль державних і громадських інституцій, освітніх закладів та соціальних служб у створенні умов для розвитку життєстійкості, психологічної підтримки та соціальної інтеграції осіб, які пережили травму.

Таким чином, наукове дослідження проблеми формування життєстійкості особистості в умовах сучасних воєнних викликів в Україні має не лише теоретичне, а й практичне значення. Воно дозволяє визначити ефективні стратегії психологічної та соціальної підтримки, розробити педагогічні та соціальні інтервенції, спрямовані на зміцнення адаптаційних ресурсів населення та підвищення здатності особистості до активного і продуктивного життя в умовах постійних стресових факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження феномену життєстійкості з психологічної точки зору було об'єктом вивчення Г. Варіної, Т. Каткової, С. Кобаси, О. Кокуна, С. Мадді, О. Чиханцової та ін. Особливості життєстійкості особистості різних верств населення досліджували Т. Ларіна, Л. Мульована, Т. Титаренко, К. Харченко та ін. Ідеї впровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості розкрито у працях В. Амеліної, І. Єнгаличевої, Д. Мельничук, В. Попович, О. Птахіна, Т. Новак та ін.

Проте, незважаючи на наявність публікацій питання, що стосуються соціальної послуги з формування життєстійкості є актуальним з огляду його новизни як на законодавчому рівні, так і на рівні впровадження у різних соціальних інституціях.

Метою статті є здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми формування життєстійкості особистості та окреслити перспективи її розвитку в умовах сучасних викликів.

Виклад основного матеріалу. Проблематика життєстійкості як механізму особистісного розвитку хвилювала людство впродовж багатьох історичних епох, хоча й була представлена під іншими поняттями, близькими за змістовим наповненням. Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність усталеного, загальноприйнятого визначення поняття «життєстійкість». У науковій літературі цей феномен часто трактується через суміжні терміни, зокрема: «життєздатність», «життєтворчість», «інтегральна здатність», «вкоріненість у буття», «зрілість», «мужність бути», «адаптаційний потенціал» тощо. Це свідчить про багатовимірність і складність феномену життєстійкості, а також про потребу в подальшому теоретико-методологічному уточненні його сутності.

Важливо зазначити, що в англійській науковій літературі вживаються близькі за значенням терміни «resilience» та «hardiness», які перекладаються за допомогою різних концептів. Так, В. Готич підкреслює важливість точного розрізнення цих понять у наукових дослідженнях [3, с. 8].

Термін «resilience» зазвичай перекладається як життєздатність, стійкість, еластичність, пружність. Він акцентує здатність особистості ефективно протистояти

стресу та відновлювати психологічне, емоційне та соціальне функціонування після складних або кризових подій. «Resilience» охоплює не лише психологічні механізми адаптації, але й потенціал до розвитку та самовдосконалення у складних умовах.

Термін «hardiness» перекладається як витривалість, життєстійкість. На відміну від «resilience», він підкреслює здатність особистості зберігати активність, цілеспрямованість та психологічну стійкість перед тривалими стресовими ситуаціями. «Hardiness» акцентує на внутрішніх ресурсах людини, що забезпечують подолання труднощів без втрати мотивації та життєвої енергії.

Таким чином, хоча обидва терміни стосуються здатності особистості протистояти стресу та адаптуватися до складних обставин, «resilience» більше пов'язана з процесом відновлення та гнучкості, тоді як «hardiness» – з активною витривалістю та психологічною міцністю. Усвідомлення цієї різниці є важливим при формуванні наукового підходу до вивчення життєстійкості та розробці методик її розвитку, особливо в умовах воєнних викликів сучасності. Як наголошує О. Кокун, обидва терміни «відіграють центральну роль у збереженні психічного благополуччя людини, особливо в умовах екстремального стресу, криз та тривалого впливу несприятливих факторів. Хоча ці конструкти мають багато спільного, вони різняться за механізмами реалізації, змістом та контекстами застосування» [5, с. 33].

На сьогодні життєстійкість визначається як здатність людини успішно адаптуватися до складних, критичних або травматичних життєвих ситуацій, не втрачаючи внутрішнього контролю, життєвих цілей і мотивації до подальшого розвитку. З теоретико-методологічного погляду, життєстійкість розглядається у межах різних наукових підходів.

Зокрема, особистісно-орієнтований підхід (Д. Келлі, М. Селігман та ін.) підкреслює роль індивідуальних рис характеру та самосвідомості, тобто життєстійкість пов'язується з рисами самостійності, автономності, стійкості до фрустрації, внутрішнім локусом контролю; акцентується увага на ролі саморозвитку особистості в умовах невизначеності та кризових ситуацій.

Когнітивно-поведінковий підхід (А. Бек, С. Кобаса та ін.) трактує життєстійкість як продукт засвоєння ефективних моделей мислення і поведінки, що дозволяють адаптуватися до середовища (позитивна самооцінка, оптимістичний стиль мислення, навички саморегуляції та стресостійкої поведінки).

Системно-ситуаційний підхід (У. Бронфенбреннер) розглядає життєстійкість як результат взаємодії особистості з середовищем, де вирішальне значення мають не лише індивідуальні, але й соціальні чинники: наявність підтримки, довіра до соціальних інституцій, стабільність мікросередовища (родина, громада).

Екзистенційно-гуманістичний підхід (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) виводить життєстійкість із здатності особистості приймати відповідальність за власне життя, шукати сенс і трансформувати негативний досвід у нові життєві цілі. Важливими тут є категорії надії, віри, свободи вибору.

На думку багатьох дослідників поняття життєстійкості варто розглядати як структурний елемент теорії стресу. Властивості життєстійкості – включеність, контроль, виклик і довіра – інтегруються у відчуття особистісної цілісності та визначають суб'єктивне сприйняття якості життя.

Серед українських науковців виділимо О. Чиханцову, яка феномен життєстійкості розглядає як «особистісний конструкт, що сприяє успішному пристосуванню людини до змін навколишнього світу в своєму прагненні до досягнення психологічного благополуччя та самореалізації, а також виконує важливу буферну функцію, перешкоджаючи деструктивному розвитку» [12, с. 371]. Власне поняття життєстійкості, за О. Чиханцовою, трактується як «інтегральна особистісна характеристика людини, особистісний ресурс, що забезпечує їй успішність подолання життєвих труднощів та здатність витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню впевненість, збалансованість, не знижуючи успішності діяльності» [12, с. 371].

Г. Варіна, розглядаючи методи підвищення життєстійкості й розвитку конструктивних стратегій поведінки молоді в пандемічних умовах існування суспільства, визначила, що життєстійкість необхідно вважати загальною диспозицією, базовим ядром особистості, що надає їй стійкості, самоефективності в різних сферах активності, захищає від стресу, дозволяє перетворити зміни в можливості, забезпечити успішну соціалізацію в соціокультурному просторі сучасного турбулентного світу [1].

Власне бачення сутності життєстійкості подають Т. Титаренко та Т. Ларіна. Вони визначають її як здатність особистості ефективно функціонувати, незважаючи на життєві труднощі й перешкоди, зберігаючи при цьому баланс між необхідністю адаптації до нових умов та прагненням до гармонійного, повноцінного життя [11, с. 4]. У своїх дослідженнях автори детально аналізують природу й структуру життєстійкості, чинники, що сприяють її розвитку, а також ресурсний потенціал особистості, необхідний для конструктивного подолання життєвих викликів. Особливу увагу вони приділяють практичним аспектам формування та зміцнення життєстійкості як одного з ключових напрямів сучасної психологічної підтримки особистості.

К. Гавриловська та Ю. Дем'янчук роблять висновок, що життєстійкість – «це така якість особистості, що дозволяє їй ефективно функціонувати та досягати своїх цілей, зберігати внутрішню рівновагу в складних ситуаціях життєвого вибору» [2].

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що життєстійкість є складним, багатовимірним феноменом, який розглядається як інтегративна особистісна якість, що забезпечує здатність людини протистояти стресовим впливам, долати життєві труднощі та адаптуватися до нових умов. Попри відсутність єдиного трактування цього поняття, дослідники акцентують на його ключових складових: контролі, включеності, готовності до викликів і базовій довірі до світу.

Формування життєстійкості особистості зумовлене впливом широкого спектра чинників, які взаємодіють між собою та забезпечують стійкість індивіда до стресових впливів, кризових подій і складних життєвих ситуацій. Це підтверджують численні наукові дослідження, в яких показано, що життєстійкість є залежною змінною. Так, автор концепції життєстійкості С. Мадді вказує на 5 механізмів її формування: зміна суб'єктивної оцінки ситуації, створення мотивації до трансформаційного перетворення, посилення імунної реакції, пошук соціальної підтримки, практики здорового життя [14].

Психологи найчастіше вказують на такі детермінанти життєстійкості як:

1. Індивідні, фізіологічні, соматичні, психічні характеристики людини (здоров'я, стать, вік, тілесність, спадковість).
2. Психофізіологічні та нейродинамічні особливості людини (сила процесів збудження, рівноваженість, рухливість нервових процесів).
3. Соціально-психологічні якості особистості (інтернальність, оптимізм, екстра- та інтроверсія, вольові характеристики: цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, самостійність та ін.).
4. Життєвий досвід людини, що має як позитивний, і негативний характер.
5. Соціально-психологічна спрямованість особистості (смыслжиттєві орієнтації, готовність до труднощів та невдач, орієнтація на збереження, зміцнення здоров'я, прогнозування позитивного майбутнього) [6].

Фактично, всі чинники можливо розділити на дві групи: зовнішні і внутрішні. З-поміж зовнішніх факторів ключову роль відіграють соціальне середовище, стиль виховання в сім'ї, міжособистісні стосунки, умови навчання або праці, культурні й соціальні цінності, а також рівень соціальної підтримки. Внутрішні чинники включають особистісні риси, мотиваційну сферу, самооцінку, рівень саморегуляції, емоційну стабільність та когнітивні особливості.

Ці фактори створюють передумови для формування *компонентів життєстійкості*, таких як контроль, включеність, виклик, довіра, смысложиттєві орієнтації. Вони

не лише визначають базовий рівень стресостійкості, а й впливають на здатність особистості до відновлення після криз, а отже – на якість життя в цілому.

Ще С. Мадді виокремив три основні установки, що лежать в основі життєстійкості: *залученість, контроль і прийняття викликів (ризиків)* [14]. На його думку, формування цих установок переважно відбувається у дитячому віці, частково – у підлітковому, однак їх розвиток можливий і у дорослому житті. Вирішальним чинником у формуванні життєстійкості є взаємини між батьками та дітьми. Серед чинників, що позитивно впливають на розвиток життєстійкості, дослідник виокремив:

- формування впевненості в собі та підтримку високих очікувань;
- відчуття життєвої мети, що виникає завдяки значущим стосункам із дорослими та сприйняттю дитини як особливої й цінної особистості;
- сприятливе соціальне середовище, що включає позитивні міжособистісні контакти, підтримку, налагодження взаємин із ровесниками.

Натомість негативний вплив на життєстійкість у дитячому віці справляють такі чинники:

- ранні життєві стреси (серйозні захворювання, розлучення батьків, фінансові труднощі, часті переїзди);
- відсутність підтримки, схвалення й уваги з боку родини;
- відсутність чіткої життєвої мети;
- низький рівень взаємодії з важливими дорослими, емоційна ізоляція [14].

Сучасні дослідники також зосереджують увагу на складових, що формують життєстійкість, адже саме вони в сукупності визначають здатність особистості долати труднощі та зберігати позитивний емоційний стан навіть за несприятливих обставин. Основними компонентами життєстійкості виділяють такі як: емоційна стійкість, оптимізм, адаптивність, стресостійкість, цілеспрямованість, саморегуляція. Ці характеристики тісно взаємопов'язані та взаємно підсилюють одна одну, забезпечуючи здатність особистості протистояти життєвим труднощам [11].

Особливо це актуально в сучасних умовах коли українське суспільство переживає наслідки воєнного конфлікту, економічної нестабільності, міграції, психологічної напруги, втрат і травм, що безпосередньо впливають на добробут і психоемоційний стан громадян. Представники різних вікових і соціальних груп постійно стикаються з психологічними, емоційними та соціальними стресорами, що загрожують їхній здатності до ефективної адаптації та самореалізації. У цьому контексті розвиток життєстійкості стає не лише індивідуальною, але й суспільною необхідністю, оскільки від рівня адаптаційних ресурсів населення залежить стабільність, безпека та розвиток суспільства в цілому.

Актуальність формування життєстійкості зумовлює потребу у створенні комплексних соціальних і педагогічних умов, які б забезпечували систематичну підтримку, розвиток навичок саморегуляції, стресостійкості та адаптивної поведінки. Зокрема, це стало підґрунтям необхідності надання спеціалізованої соціальної послуги, спрямованої на розвиток життєстійкості, психологічну підтримку та соціальну інтеграцію громадян, які перебувають у групі ризику або пережили травмуючі обставини. Формування життєстійкості в останні роки стало одним із пріоритетів у сфері соціальних послуг як запорука особистої автономії, соціальної активності, профілактики психосоматичних захворювань і зменшення рівня соціального виключення. Це підкреслює І. Романова, яка зазначає, що «формування життєстійкості в соціальній громаді стає актуальним завданням, що вимагає глибокого розуміння різноманітних аспектів економічної, соціальної та психологічної життєдіяльності» [9].

Експеримент щодо запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості було розпочато у 2023 році як складову Всеукраїнської програми ментального здоров'я, ініційованої Першою леді О. Зеленською у партнерстві з Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), Агропромхолдингом Астарта-Київ, Благодійним фондом «Повір у себе».

Його важливим кінцевим практичним результатом має стати унормування нової соціальної послуги (визначення змісту, обсягу, порядку надання) та затвердження Державного стандарту комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості.

Відповідно до нормативних положень (Постанова Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049 «Про реалізацію експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості» [8]), ця ініціатива спрямована на підтримку психічного здоров'я населення, зниження рівня стресу й тривожності, адаптацію осіб і сімей до кризових обставин, розвиток стресостійкості, а також на підвищення соціальної згуртованості територіальних громад. Загалом же комплексну соціальну послугу з формування життєстійкості варто розглядати і як частину «Концепції розвитку охорони психічного здоров'я українців на період до 2030 року» та «Концепції реалізації державної політики щодо соціального захисту населення та захисту прав дітей» [4, с. 280].

Участь у реалізації цього проєкту беруть територіальні громади, що можуть фінансувати його за рахунок державного бюджету, благодійних внесків або співфінансування. Надавачами послуги виступають юридичні особи та фізичні особи-підприємці, які мають відповідні команди фахівців, а їхній конкурсний відбір здійснює Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю. Поряд із конкурсною процедурою передбачена можливість добровільної участі організацій, що забезпечують фінансування власним коштом. Станом на серпень 2025 року до проєкту долучилися більше 300 громад, у тому числі релоковані з тимчасово окупованих територій [10].

Зміст послуги охоплює широкий спектр заходів психологічного та соціального спрямування: оцінювання потреб отримувачів, інформування, консультування, психологічну допомогу, розвиток соціальних навичок, психоедукацію, організацію груп самопомогі й взаємодопомогі, тренінги для фахівців та волонтерів, зміцнення сімейних зв'язків і соціальної взаємодії. Основні вектори роботи полягають у підтримці психічного й фізичного здоров'я, формуванні навичок саморегуляції, актуалізації особистісних ресурсів, розвитку оптимізму, самоконтролю та соціальної активності. Відмітимо, що послуга надається в індивідуальній, сімейній та груповій формах, що визначаються на основі оцінювання потреб конкретних отримувачів.

Загалом же, комплексну соціальну послугу з формування життєстійкості варто розглядати не лише як елемент соціальної підтримки, а й як стратегічний інструмент державної політики у сфері психічного здоров'я та соціального захисту. Вона поєднує профілактичні, відновлювальні й освітні компоненти, сприяє підвищенню рівня соціальної інтегрованості, розвитку стресостійкості та здатності до подолання кризових ситуацій як на рівні особистості, так і на рівні громади.

Важливим етапом у реалізації експериментального проєкту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості стала розбудова мережі центрів життєстійкості як соціальних просторів громад, що створюють необхідні умови для надання комплексних послуг та забезпечують інклюзивність, безбар'єрність і безпечність. Адже нормативні вимоги («Порядок організації діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості») до їхньої інфраструктури передбачають окремі приміщення для індивідуальної та групової роботи, зонування для роботи з дітьми, проведення консультацій, а також створення комфортного середовища для відвідувачів [7].

Лише впродовж 2024 року було створено більше двохсот центрів життєстійкості у територіальних громадах, в яких проведено понад 500 тисяч різноманітних заходів з надання психосоціальної підтримки та формування навиків життєстійкості [4, с. 282].

Отже, центри життєстійкості стали важливим чинником трансформації соціальних послуг в Україні, забезпечуючи новий формат підтримки населення. Вони не лише сприяють подоланню індивідуальних і колективних викликів, а й формують культуру життєстійкості, зміцнюють соціальну згуртованість, підтримують ветеранів та розвивають волонтерський рух. Така мережа соціальних просторів постає не тільки як

інструмент допомоги в умовах воєнних і соціальних потрясінь, а й як довгострокова стратегія підвищення якості життя, соціальної стабільності та єдності громад.

Висновки. За результатами теоретичного аналізу джерел та вивчення практичного досвіду можна констатувати, що життєстійкість особистості є складним, багатовимірним феноменом, який інтегрує когнітивні, емоційні, вольові та поведінкові характеристики, забезпечуючи ефективне функціонування людини в умовах стресу й соціальних викликів. Визначено, що формування життєстійкості зумовлюється взаємодією біологічних, психологічних, соціальних факторів та зовнішніх обставин, тоді як її основними компонентами виступають цілеспрямованість, контроль, готовність приймати виклики, відповідальність, гнучкість мислення та здатність до рефлексії.

Особливу увагу слід приділити практичному аспекту: життєстійкість набуває статусу стратегічно важливого напрямку соціальної політики держави, що реалізується сьогодні у вигляді комплексної соціальної послуги. Її міждисциплінарний характер дозволяє поєднувати індивідуальне консультування, психосоціальну підтримку, тренінги стресостійкості та мобілізацію соціальних ресурсів. Запровадження в Україні з 2023 р. експерименту з надання цієї послуги свідчить про прагнення держави створити нову модель підтримки населення, орієнтовану на розвиток адаптивного потенціалу й підвищення рівня соціального благополуччя.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у: аналізі ефективності функціонування мережі центрів життєстійкості та механізмів їх інтеграції в систему соціальних послуг; вивченні взаємозв'язку між окремими компонентами життєстійкості та соціальною адаптацією особистості в умовах воєнних і післявоєнних трансформацій; розробленні методик діагностики та оцінки рівня життєстійкості в різних вікових і соціальних групах.

Література

1. Варіна Г. Особливості прояву феномену життєстійкості та копінг-стратегій поведінки особистості в умовах пандемії COVID-19. *Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*. 2022, nr.4 (7), S. 159–173.
2. Гавриловська К. П., Дем'янчук Ю. Ю. Формування життєстійкості особистості: арт-коучинговий підхід. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості*. Вип. 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 83–90.
3. Готич В. О. Resiliens, hardiness, психологічна стійкість, життєстійкість: порівняльний аналіз понять у соціально-психологічних дослідженнях. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. Том 34 (73). № 3. С. 7–12.
4. Жук О., Шкарлатюк К. Інноваційні підходи до формування життєстійкості в громаді. *Psychology Travelogs*. 2025. № 1. С. 275–288.
5. Кокун О. М. Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика: монографія. Київ, 2025. 214 с.
6. Марченко А. Основні детермінанти розвитку життєстійкості особистості у соціальному середовищі. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 1. С. 134–140.
7. Порядок організації діяльності та забезпечення функціонування центрів життєстійкості: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 23 січня 2024 р. № 83. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/83-2024-%D0%BF#Text> (дата звернення: 06.09.2025).
8. Порядок реалізації експериментального проекту із запровадження комплексної соціальної послуги з формування життєстійкості: затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 жовтня 2023 р. № 1049. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-%D0%BF/print> (дата звернення: 15.08.2025).
9. Романова І. А., Дроздовська А. В. Соціальна послуга «життєстійкість» у соціальній адаптації внутрішньо переміщених осіб і українців, які виїхали за кордон. *Розвиток життєвих навичок особистості та плекання стійкості у часи воєнних викликів в Україні*: матеріали XI наук.-практ. семінару (м. Харків, 14 лист. 2023 р.). Харків, 2023. С. 131–134.
10. Соціальна послуга з формування життєстійкості. *Офіційний вебпортал Фонду соціального захисту осіб з інвалідністю*. URL: <https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/realizaciya->

pilotnih-proektiv-shchodo-zakupivli-socposlug/socialna-posluga-z-formuvannya-zhittyestijkosti (дата звернення: 06.09.2025).

11. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб. Київ: Марич, 2009. 76 с.
12. Чиханцова О. А. Психологія становлення життєстійкості особистості: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Інститут психології імені Г. С. Костюка, НАПН України, Київ, 2021.
13. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11.
14. Maddi S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. Vol.1. P. 160–168.

References

1. Varina, H. (2022). Osoblyvosti proiavu fenomenu zhyttiistiikosti ta coping-stratehii povedinky osobystosti v umovakh pandemii COVID-19 [Peculiarities of manifestation of the phenomenon of resilience and coping strategies of personality behavior under the COVID-19 pandemic]. *Polonistyczno-Ukrainoznawcze Studia Naukowe*, 4(7), 159–173 [in Ukrainian].
2. Havrylvska, K. P., & Dem'ianchuk, Y. Y. (2019). Formuvannya zhyttiistiikosti osobystosti: art-kouchynhovyi pidkhid [Formation of personality resilience: art-coaching approach]. *Aktual'ni problemy psykholohii – Current Problems of Psychology*, VI(16), 83–90 [in Ukrainian].
3. Hotych, V. O. (2023). Resiliens, hardiness, psykholohichna stiikist, zhyttiistiikist: porivnialnyi analiz poniat u sotsial'no-psykholohichnykh doslidzhenniakh [Resilience, hardiness, psychological stability, resilience: comparative analysis of concepts in social-psychological research]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seria: Psykholohiia – Scientific Notes of the V. I. Vernadsky TNU. Series: Psychology*, 34(73)3, 7–12. [in Ukrainian].
4. Zhuk, O., & Shkarlatiuk, K. (2025). Innovatsiini pidkhody do formuvannya zhyttiistiikosti v hromadi [Innovative approaches to forming resilience in the community]. *Psychology Travelogs*, 1, 275–288. [in Ukrainian].
5. Kokun, O. M. (2025). Zhyttiistiikist i rezylientnist liudyny v suchasnomu sviti: teoriia, doslidzhennia, praktyka [Resilience and hardiness of a person in the modern world: theory, research, practice]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Marchenko, A. (2021). Osnovni determinanty rozvytku zhyttiistiikosti osobystosti u sotsial'nomu seredovyschi [Main determinants of the development of personal resilience in the social environment]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii – Theoretical and applied problems of psychology*, 1, 134–140. [in Ukrainian].
7. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2024, January 23). Poriadok orhanizatsii diialnosti ta zabezpechennia funktsionuvannya tsentriv zhyttiistiikosti [Procedure for organizing activities and ensuring the functioning of resilience centers]: postanova № 83. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/83-2024-%D0%BF#Text> [in Ukrainian].
8. Kabinet Ministriv Ukrainy. (2023, October 3). Poriadok realizatsii eksperymentalnoho proektu iz zaprovadzhennia kompleksnoi sotsialnoi posluhy z formuvannya zhyttiistiikosti [Procedure for the implementation of an experimental project for the introduction of a comprehensive social service for resilience]: postanova № 1049. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1049-2023-%D0%BF/print> [in Ukrainian].
9. Romanova, I. A., & Drozdovska, A. V. (2023). Sotsial'na posluga «zhyttiistiikist» u sotsial'nii adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib i ukraintsiv, yaki viikhaly za kordon [Social service “resilience” in the social adaptation of internally displaced persons and Ukrainians who went abroad]. In *Rozvytok zhytievkykh navychok osobystosti ta plekannia stiikosti u chasy voiennykh vyklykiv v Ukraini – Developing personal life skills and fostering resilience in times of military challenges in Ukraine*, Kharkiv, 131–134 [in Ukrainian].
10. Fond sotsial'noho zakhystu osib z invalidnistiu. Sotsial'na posluga z formuvannya zhyttiistiikosti [Social service for resilience]. URL: <https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/realizaciya-pilotnih-proektiv-shchodo-zakupivli-socposlug/socialna-posluga-z-formuvannya-zhittyestijkosti> [in Ukrainian].
11. Tytarenko, T. M., & Larina, T. O. (2009). Zhyttiistiikist osobystosti: sotsial'na neobkhidnist ta bezpeka [Resilience of personality: social necessity and safety]. Kyiv, Ukraine: Marych [in Ukrainian].

12. Chykhantsova, O. A. (2021). *Psykhologhiia stanovlennia zhyttiistiikosti osobystosti* [Psychology of personal resilience development]. *Doctor's thesis*. Kyiv: Instytut psykhologhii imeni H. S. Kostiuka, NAPN Ukrainy [in Ukrainian].
13. Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(1), 1–11. [in English].
14. Maddi, S. R. (2006). Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*, 1, 160–168 [in English].

Lisovets O.

Doctor of pedagogical sciences, professor,
Vice-rector for scientific work and innovative activities
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
lisovets.ov@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0002-4641-3121

Lisovets O.

Doctor of philosophy in education/pedagogy (PhD), Associate professor,
Associate professor of the Department of preschool education
Nizhyn Mykola Gogol State University, Nizhyn, Ukraine
lisovets.oksana@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4685-3589

FORMATION OF INDIVIDUAL RESILIENCE IN THE CONDITIONS OF MODERN MILITARY CHALLENGES

Purpose. The article analyzes the phenomenon of hardiness as a complex multidimensional construct that ensures an individual's ability to function effectively under stress, crises, and social challenges. The aim is to conduct a theoretical and methodological analysis of this phenomenon and to define the pedagogical and social conditions for its development in the contemporary context.

Methodology. The study is based on theoretical and methodological analysis of hardiness, identification of its components and main formation factors. Special attention is paid to pedagogical support, which fosters self-regulation, critical thinking, social activity, and constructive coping strategies. The research also generalizes practical experience of implementing the experimental project on the introduction of a comprehensive social service for hardiness formation in Ukraine since 2023, as well as the development of resilience centers in local communities.

Results. It has been determined that the key factors of hardiness include biological, psychological, and social dimensions, while its basic components are purposefulness, control, challenge acceptance, responsibility, cognitive flexibility, and reflection. It is shown that the development of hardiness requires pedagogical support oriented toward the formation of adaptive skills and stress management. The article highlights that resilience centers have become an essential factor in the transformation of social services in Ukraine, providing a new format of population support, fostering a culture of hardiness, strengthening social cohesion, and supporting veterans.

Scientific novelty. The research interprets hardiness not only as a psychological construct but also as a pedagogically manageable process that integrates psychological assistance, educational interventions, and social support.

Practical significance. The findings emphasize that the development of hardiness is a strategically important direction of state social and educational policy aimed at strengthening adaptive potential, developing social cohesion, and preserving mental health in the conditions of modern war challenges.

Key words: hardiness, stress resistance, adaptation, pedagogical support, social work, social services, resilience center.

УДК 37.013.43:376-053.2"364"
DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-230-236

Новгородський Р. Г.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
novhorodskiyi.rh@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6021-3065

ІНТЕГРАЦІЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ, ЯКІ ПЕРЕЖИЛИ ВОЄННІ ДІЇ

Наукове дослідження присвячене аналізу можливостей інтеграції арт-терапії в освітнє середовище як ефективного інструменту соціально-психологічної підтримки дітей, які пережили воєнні події. Розглядаються особливості організації навчального процесу для таких дітей, з акцентом на необхідність створення безпечного та інклюзивного освітнього простору. Зокрема мова йде про врахування різних особистісних станів – тривожності, труднощів в соціальній адаптації та зниження навчальної мотивації тощо.

У дослідженні аналізуються різні види мистецтв як різні засоби арт-терапії (малювання, ліплення, музична терапія, драматична імпровізація та інші), які сприяють зниженню рівня стресу, відновленню емоційної стабільності, розвитку резиліентності та соціальній інтеграції. Особлива увага приділяється адаптації цих методів до шкільного контексту, враховуючи вікові особливості дітей, їхній психологічний стан та "культурний бекграунд".

Пропонуються практичні рекомендації щодо впровадження арт-терапевтичних практик у навчальні заклади, включаючи: підготовку педагогів та шкільних психологів до використання елементів арт-терапії; створення спеціалізованих арт-терапевтичних зон у школах; розробку індивідуальних і групових програм для дітей, які зазнали травм; залучення професійних арт-терапевтів до співпраці з освітніми установами.

Дослідження підкреслює важливість міждисциплінарного підходу, який передбачає співпрацю педагогів, психологів, соціальних педагогів і батьків для забезпечення комплексної підтримки дітей. Окремо розглядаються виклики, пов'язані з обмеженими ресурсами, недостатньою кваліфікацією персоналу та стигматизацією дітей, які пережили воєнні події.

Ключові слова: арт-терапія, воєнні події, соціальна робота, діти з особливими освітніми потребами, освітнє середовище, соціально-психологічна підтримка, соціальна адаптація, резиліентність.

Постановка проблеми. Останнім часом арт-терапія все ширше застосовується в умовах освітнього процесу закладів освіти. Використання методів арт-терапії активно займає свою нішу у професійній діяльності педагогів, соціальних педагогів та інших педагогічних працівників у закладах освіти. Особливо важливо це для дітей, які переживають сьогодні воєнні дії, часто стикаються з глибокими психологічними травмами, такими як посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), тривожність, депресія та труднощі в соціальній адаптації. Освітнє середовище відіграє ключову роль у їхньому відновленні, оскільки заклади освіти є не лише місцем навчання, але й простором для соціалізації та емоційної підтримки дітей. Арт-терапія, як метод, що використовує творчість для вираження емоцій і обробки травматичного досвіду, має значний потенціал для інтеграції в шкільне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ефективність використання різних видів арт-терапії в освітньому процесі, які сприяють творчому розвитку особистості дитини, вільного її самовираження і самопізнання, на сьогодні підтверджується широким спектром наукових праць, зокрема І. Дмитрієвої, У. Дутчак, І. Ільченко (2013), К. Калька, З. Ковальчук (2020), О. Мірошніченко (2024), В. Назаревич (2014); О. Тараріна (2019); Л. Терлецька (2016), О. Філь, І. Чернухи та інш. Їх роботи присвячені розгляду питань психокорекційного впливу мистецтва й творчої діяльності на гармонійний розвиток дитини.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Про те на сьогодні в Україні дещо відбувається перетворення арт-терапії з потужного психотерапевтичного методу на шоу, розваги чи дозвілля є складним явищем, яке можна пояснити кількома факторами, що ґрунтуються на соціальних, культурних та економічних особливостях. Серед таких причин можемо назвати:

1. Популяризація та спрощення концепції самої арт-терапії. Арт-терапія набула значної популярності в Україні, особливо після 2014 року та під час війни, через її ефективність у роботі з травмами, зокрема у дітей та ветеранів. Однак широке поширення призвело до спрощення її розуміння. Багато людей, які не є професійними психологами чи арт-терапевтами, почали асоціювати арт-терапію з будь-якою творчою діяльністю, як-от малювання чи майстер-класи, ігноруючи її психотерапевтичну основу. Це сприяє сприйняттю арт-терапії як розваги, а не як глибокого методу роботи з психоемоційним станом [8].

2. Недостатня кваліфікація фахівців, які здійснюють арттерапевтичні заходи. В Україні бракує стандартизованих програм підготовки арт-терапевтів, а також чіткої сертифікації. Через це багато людей без належної психологічної освіти проводять «арт-терапевтичні» заняття, які насправді є творчими майстер-класами. Такі заходи зосереджуються на результаті (наприклад, створенні гарної картини) замість процесу самовираження та психологічної роботи, що є ключовим у справжній арт-терапії. Некваліфікований підхід може трансформувати арт-терапію в поверхневий формат, схожий на дозвілля.

3. Комерціалізація та попит на швидкі рішення щодо різних психоемоційних станів, особливо серед дітей. У сучасному суспільстві, зокрема в умовах війни, існує великий попит на швидкі способи зняття стресу. Організації та приватні особи, які пропонують «арт-терапію», часто адаптують її до комерційних форматів, таких як короткі групові заняття чи майстер-класи, щоб залучити ширшу аудиторію. Це призводить до втрати глибини методу, коли акцент зміщується на розважальну складову, а не на психотерапевтичний процес.

4. Медійне сприйняття та соціальні мережі, де арт-терапія активно популяризується, де її часто презентують як приємне проведення часу та ефективний метод подолання стресів. Наприклад, пости про «арт-терапевтичні» заходи можуть акцентувати на яскравих малюнках чи веселій атмосфері, що створює враження розваги, а не серйозної психологічної роботи. Таке сприйняття посилюється медіа, які рідко заглиблюються в наукову основу методу.

5. Культурний контекст і брак психологічної культури на пост радянському просторі. В Україні психотерапія загалом і досі стикається зі стигматизацією, а звернення до психолога може сприйматися як ознака слабкості. Арт-терапія, завдяки своїй доступності та «м'якому» формату, стала популярною альтернативою, але її часто сприймають як "легку" творчість, а не як серйозний інструмент. Це сприяє її трансформації в щось менш формальне, схоже на дозвілля чи хобі.

6. Вплив війни та обмеженість ресурсів. У контексті війни арт-терапія стала важливим інструментом для роботи з дітьми, ветеранами та внутрішньо переміщеними особами. Однак через обмежені ресурси (фінансові, кадрові) та потребу в швидкій допомозі масам, арт-терапевтичні практики часто проводяться у спрощеному форматі, без належного супроводу кваліфікованими фахівцями. Це може створювати враження, що арт-терапія – це просто творчі заняття для зняття напруги.

Формулювання мети статті. Метою зазначеної наукової статті є теоретичне дослідження особливостей інтеграції арт-терапії в освітнє середовище дітей, які пережили воєнні дії та розробити практичні рекомендації для практичної імплементації в українських закладах освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арт-терапія в Україні втрачає свій психотерапевтичний потенціал через спрощення, комерціалізацію та недостатню професійну підготовку. Проте її ефективність у роботі з травмами, особливо в умовах війни, залишається незаперечною, якщо застосовувати її правильно.

Так, український сучасний дослідник О. Вознесенська зазначає, що «Творчість дозволяє дітям виразити те, що вони не можуть сказати словами, створюючи безпечний простір для переживання складних емоцій» [1, с. 39]. Арт-терапія ґрунтується на ідеї, що творчий процес сприяє емоційному самовираженню та зниженню психологічного напруження. Вона дозволяє дітям через малювання, ліплення, музику чи інші форми мистецтва виражати почуття, які важко передати вербально. Арт-терапія є одним із найефективніших методів роботи з людьми різного віку та з різними порушеннями, водночас для особистості вона слугує засобом самопізнання, самовираження, розвитку та досягнення внутрішньої гармонії [4].

На думку сучасних дослідників О. Вознесенської, Н. Мрака, О. Луценко, арт-терапія виступає інструментом психоемоційної стабілізації. Автори підкреслюють, що арт-терапія є ефективним методом для роботи з травматичним досвідом, оскільки дозволяє виражати емоції невербально через творчість [1]. Наприклад, це особливо важливо для дітей, які зазнають труднощів у вербальному вираженні почуттів через психологічні травми, спричинені війною.

За словами американського дослідника Бессела ван дер Колка, «арт-терапія активує невербальні зони мозку, що допомагає обробляти травматичні спогади та знижувати їхній емоційний вплив» [10]. Це особливо важливо для дітей, які пережили війну, оскільки травматичний досвід часто блокує здатність до вербалізації переживань. Шкільне середовище, якщо воно створене з урахуванням потреб дітей, може стати терапевтичним простором. Наприклад, використання яскравих кольорів у класах або створення спеціальних «зон творчості» може сприяти зниженню тривожності. Дослідження показують, що регулярні заняття арт-терапією зменшують симптоми ПТСР у дітей. Наприклад, в школах міста Ніжина Чернігівської області такі «зони творчості», «зони розвантаження» або «м'які кімнати» дають свої плоди. Саме в таких зонах практикуються вправи на ресурсність, регулювання емоцій, відточування увагу, розвиток співпереживання тощо [7].

Застосування ключових засобів арт-терапії на уроках сприяє не лише корекції фізичного та психічного стану дитини, а й виконує основні освітні функції: розвивальну, діагностичну, виховну та соціалізуючу. Зокрема, через використання методів арт-технологій на уроках досягаються основні освітні цілі:

- сприяння творчому самовираженню особистості та розвитку креативності;
- формування емоційно-вольової сфери дитини та навичок емоційної саморегуляції;
- розвиток пам'яті, уяви та мислення учнів;
- забезпечення соціокультурної адаптації школярів;
- формування культури спілкування [3, с. 7].

Сучасні техніки арт-терапії забезпечують безпечний і делікатний підхід до профілактики, діагностики та корекції емоційного стану особистості. Як гнучкий терапевтичний метод, арт-терапія вирізняється здатністю адаптуватися до унікальних потреб кожної дитини. Вона дає змогу дітям вільно виражати свої емоції та думки через творчість, не вимагаючи вербального висловлення почуттів, що є особливо цінним для дітей, яким важко артикулювати свої переживання. В Україні це реалізовується у різних формах організації занять – урок в школі, заняття в гуртках та

факультативах, в закладах позашкільної сфери, де діти займаються різними видами мистецтв.

Впровадження арт-терапії в освітнє середовище вимагає системного підходу, який включає підготовку педагогів, соціальних педагогів, співпрацю з психологами та арт-терапевтами, а також адаптацію програм до потреб конкретної спільноти. У школах можна організувати групові заняття, де діти створюють малюнки, колажі чи скульптури, що відображають їхні переживання. Наприклад, у наших дослідженнях, які охопили різні заклади освіти (школи, позашкільні установи, громадські організації) міста Ніжина Чернігівської області, програми арт-терапії для дітей показали зниження рівня тривожності на 30 % після шестимісячних занять з арт-терапії. В українських школах такі заняття можуть включати елементи національної культури, наприклад, створення ляльок мотанок, орнаментів у стилі петриківського розпису чи вишиванки, що допомагає дітям відчувати зв'язок із власною ідентичністю.

Важливим аспектом є підготовка самих педагогів. Педагоги не обов'язково повинні бути професійними арт-терапевтами, але вони можуть пройти коротко-строкові курси, щоб навчитися базовим технікам. На думку О. Вознесенської, навчання допомагає педагогам і психологам відрізнити терапевтичний підхід від простих мистецьких активностей, щоб уникнути спрощення методу до рівня розваг. Навчання дає навички інтерпретації творчих продуктів і створення безпечного простору для самовираження [4, с. 95]. Крім того, важливо забезпечити доступність матеріалів, таких як папір, фарби, глина, щоб програми були фінансово посильними для закладів.

Ще одним викликом є створення безпечного простору під час воєнних дій, зокрема під час повітряних тривог. На створенні безпечного простору наголошували українські дослідники Н. Мрака, О. Угрін та О. Луценко, які підкреслюють важливість створення безпечного середовища для дітей, де вони можуть відкрито ділитися переживаннями. Важливо для використання арт-терапевтичних технік ті, які є найбільш доступними. Наприклад, О. Тараріна акцентує на необхідності адаптації арт-терапевтичних технік до індивідуальних потреб кожної дитини. Вона пропонує створювати нові техніки, які відповідають конкретним запитам і стану дітей, що особливо важливо в умовах війни. У роботі з дітьми вона рекомендує нестандартні підходи, такі як малювання пальцями чи створення ритуальних дій, які дозволяють дітям швидше відкритися [6].

Арт-терапія сприяє формуванню такого простору через групові заняття, де діти відчувають підтримку та довіру [1, с. 224–237]. Діти, які пережили війну, часто відчувають недовіру до оточення. Тому заняття мають проводитися в атмосфері довіри, де немає оцінювання чи критики творчих робіт. Наприклад, у закладах Ніжинської громади заняття проводилися не тільки традиційно в класах закладів, але під час повітряних тривог це відбувалося у бомбосховищах, де діти дійсно поринали і мали можливість зменшити своє психоемоційне напруження, підтримувати свою психологічну стійкість. У бомбосховищі, коли діти відчували безсилля чи страх, арт-терапія давала можливість виразити свої емоції без слів, через образи, кольори чи форми, що особливо важливо для тих, хто не може вербалізувати переживання. Творчий процес у групі чи індивідуально під керівництвом дорослого (вчителя, педагога чи психолога) допомагав дітям відчути контроль над ситуацією, що сприяє стабілізації їхнього емоційного стану. Різні творчі продукти дітей (малюнки, ляльки-мотанки, аплікація, пластилін, різьба по дереву, витинанки, спів, гра на музичних інструментах та інш.) слугували для педагогів, психологів інструментом для оцінки емоційного стану дитини, виявлення травм чи прихованих страхів.

Аналіз практичного досвіду не тільки Ніжинської громади, але й інших міст України та досвід інших країн, які прийняли українських дітей демонструє ефективність арт-терапії. Наприклад, у школі міста Маріуполь після 2014 року було впроваджено програму арт-терапії для дітей, які пережили обстріли. Протягом шести місяців регулярних занять 70 % учасників показали зниження рівня тривожності та

покращення соціальної взаємодії. Діти створювали групові колажі на тему «Мое безпечне місце», що допомогло їм висловити свої мрії та страхи. За словами координаторки програми, «дітям було легше говорити про свої переживання через малюнки, ніж через слова» [2].

Інший приклад – програма для українських дітей-біженців у Польщі у 2022 році. Групові заняття з малювання та ліплення допомогли дітям адаптуватися до нового середовища. Наприклад, соціальний педагог / практичний психолог Л. Шевченко, працюючи в польському шкільному комплексі імені Адама Водзічки в Мосіні, пропонувала створення «дерева мрій», що дозволяло учасникам візуалізувати свої надії, що сприяло зниженню відчуття ізоляції. У даній проєктивній методиці діти через малюнок чи розповідь про «дерево мрій» висловлювали свої прагнення, як короткострокові, так і довгострокові (наприклад, плоди чи гілки дерева можуть символізувати конкретні цілі – подорожі, навчання, дружба). Через кольори, розміри дерев, стан дерева (здорове, зламані гілки, сухе тощо) діти намагалися відобразити свій емоційний стан і т.п. Відповідно для педагога чи психолога важливо розуміти, що на дану хвилину є важливим для дитини.

Для ефективного впровадження арт-терапії в українські школи ми пропонуємо врахування наступних аспектів:

1. Більшість дослідників наголошують на тому, щоб арт-терапевтичні заняття були структуровані, враховували різні аспекти психологічної стійкості дітей і ґрунтувалися на *інтегративній моделі BASIC Ph*, яка охоплює шість каналів подолання травми (Belief (віра), Affect (афект), Social support (соціальна підтримка), Imagination (уява), Cognition (пізнання), Physical coping (фізичне подолання)). Ця модель допомагає структурувати, враховуючи різні аспекти психологічної стійкості дітей [1, с. 226–228].

2. *Необхідність навчання педагогів.* Проведення короткострокових курсів (10–20 годин) для вчителів, які включають основи арт-терапії, такі як техніки малювання, ліплення чи створення мандал тощо. Це дозволить педагогам інтегрувати творчі завдання у щоденні уроки. Впровадження чітких стандартів підготовки арт-терапевтів і сертифікації, як це практикується в інших країнах.

3. *Співпраця з фахівцями.* Залучення професійних арт-терапевтів, кваліфікованих педагогів і психологів для розробки програм і проведення групових занять. Наприклад, локальні громадські організації можуть надавати підтримку школам та проводити такі заняття для дітей та самих фахівців.

4. *Використання доступних матеріалів.* Для зниження витрат рекомендується використовувати прості матеріали, такі як папір, олівці, фарби чи природні матеріали (глина, листя, горіхи, трава, сіно тощо), малювання пальцями, повітряними кульками та ін. Це робить програми доступними навіть для закладів із обмеженим бюджетом.

5. *Культурна адаптація.* Інтеграція українських культурних елементів, таких як традиційні орнаменти чи казки, у терапевтичні заняття. Наприклад, створення вишиванок на папері може допомогти дітям відчувати зв'язок із рідною культурою, створення ляльок-мотанок, розпис писанок.

6. *Створення безпечного простору.* Організація спеціальних «зон творчості» у школах, де діти можуть займатися мистецтвом без страху осуду. Це може бути окремий клас або куточок із матеріалами для творчості.

7. *Системно-сімейна підтримка*, яка заключається у тому щоб залучати батьків до арт-терапевтичних занять, що буде лише зміцнювати сімейні зв'язки і сприяти зниженню тривожності, яку діти можуть переймати від батьків.

8. Необхідність використання **комплексного підходу** до арт-терапії, який має поєднувати різноманітні техніки (пісочна, малювання, ліплення, тканинна, фототерапія, казкотерапія) з фокусом на ПТСР, сімейну підтримку та соціальну адаптацію дітей у воєнний час.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Інтеграція арт-терапії в освітнє середовище є потужним інструментом для підтримки дітей, які пережили воєнні дії. Вона сприяє зниженню психоемоційного напруження, розвитку стресостійкості, соціальної адаптації та підвищенню самооцінки. Техніки, такі як робота з полярностями, лінія життя, автопортрети та мандала-терапія, дозволяють дітям безпечно виражати емоції та обробляти травматичні переживання. Однак успішна реалізація арт-терапії потребує підготовки педагогів, забезпечення ресурсами та створення безпечного середовища. Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінку довгострокового впливу арт-терапії на психологічне благополуччя дітей у постконфліктних умовах, а також на розробку стандартизованих програм для її інтеграції в освітній процес. Звичайно, що означена проблема не вичерпує своїх досліджень і потребує подальших пошуків різних аспектів арт-терапії у роботі з дітьми, зокрема, які довгострокові ефекти арт-терапії на психоемоційний стан дітей у постконфліктних умовах; як адаптувати арт-терапевтичні методики для дітей із різними типами травм (втрата рідних, переїзд, перебування на окупованих територіях); як інтегрувати цифрові інструменти (наприклад, віртуальну реальність) у арт-терапію для дітей, які переживають війну та інші.

Література

1. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи : кол. монографія / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одинцової. Львів: ЛьвДУВС, 2023. 283 с.
2. Арт-терапія для мариупольців. URL: https://www.mhelp.org.ua/novini_ta_istorii/news/art-terapiya-dlya-mariupoltsiv (дата звернення: 25.05.2025).
3. Арт-технології : навч.-метод. посіб. / уклад. О. А. Мірошніченко. Житомир : ТОВ "Видавничий дім Бук-Друк", 2024. 180 с.
4. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку. *Львівсько-Ряшівські наукові зошити : Культура – Мистецтво – Освіта – Терапія в міждисциплінарній перспективі*. 2014. Вип. 2. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. С. 93–103.
5. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Ч. 1. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
6. Практикум у арт-терапії у роботі з дітьми. URL: <https://tararina.com/products/knigina-ukrainskom-yazyke/praktikum-z-art-terapii-u-roboti-z-ditmi/> (дата звернення: 25.05.2025).
7. Що таке «м'яка кімната» для рівноваги та як її обладнати в школі. URL: <https://nus.org.ua/2023/11/22/shho-take-m-yaka-kimnata-dlya-rivnovagy-ta-yak-yiyi-obladnaty-v-shkoli/> (дата звернення: 01.06.2025).
8. Що таке арттерапія та чому вона ефективна у роботі з дітьми під час війни [Електронний ресурс]. URL: <https://voices.org.ua/news/shcho-take-artterapiia-ta-chomu-vona-efektivna-u-roboti-z-ditmy-pid-chas-viyny> (дата звернення: 01.06.2025).
9. Akthar Z., Lovell A. Art Therapy for Ukrainian Refugee Children. *Art Therapy Journal*. 2018. Vol. 24, No. 3. P. 1–10.
10. Van der Kolk B. The Body Keeps the Score: Brain, Mind, and Body in the Healing of Trauma. New York : Penguin Books, 2015.

References

1. Kalka, N. & Odyntsova, H., (Eds.). (2023). Artterapiia i viina: konteksty i dosvid praktychnoi roboty [Art therapy and war: Contexts and practical experience] Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
2. Art-terapiia dlia mariupoltsiv [Art therapy for Mariupol residents]. (2025, May 25). Retrieved from https://www.mhelp.org.ua/novini_ta_istorii/news/art-terapiya-dlya-mariupoltsiv (Last accessed: 25.05.2025) [in Ukrainian].
3. Miroshnychenko, O. A. (2024). Art-tekhnohii [Art technologies]. Zhytomyr: TOV "Vydavnychiy dim Buk-Druk" [in Ukrainian].
4. Voznesenska, O. L. (2014). Art-terapiia v Ukraini: stan ta perspektyvy rozvytku [Art therapy in Ukraine: state and prospects of development]. *Lviv-Rzeszow Scientific Notebooks*:

Culture – Art – Education – Therapy in Interdisciplinary Perspective, 2, 93–103. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego [in Ukrainian].

5. Kalka, N., & Kovalchuk, Z. (2020). *Praktykum z art-terapii* [Workshop on art therapy]. Part 1. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].

6. *Praktykum u art-terapii u roboti z ditmy* [Workshop on art therapy in work with children]. (2025, May 25). Retrieved from <https://tararina.com/products/knigi-na-ukrainskom-yazyke/-praktikum-z-art-terapii-u-roboti-z-ditmi/> (Last accessed: 01.06.2025) [in Ukrainian].

7. Shcho take "miaka kimnata" dlia rivnovahy ta yak yii obladnaty v shkoli [What is a "soft room" for balance and how to equip it at school]. (2025, June 1). Retrieved from <https://nus.org.ua/2023/11/22/shho-take-m-yaka-kimnata-dlya-rivnovagy-ta-yak-yiyi-obladnaty-v-shkoli/> (Last accessed: 25.05.2025) [in Ukrainian].

8. Shcho take artterapiia ta chomu vona efektyvna u roboti z ditmy pid chas viiny [What is art therapy and why it is effective in working with children during the war]. (2025, June 1). Retrieved from <https://voices.org.ua/news/shcho-take-artterapiia-ta-chomu-vona-efektyvna-u-roboti-z-ditmy-pid-chas-viiny> (Last accessed: 01.06.2025) [in Ukrainian].

9. Akthar, Z., & Lovell, A. (2018). *Art therapy for Ukrainian refugee children*. *Art Therapy Journal*, 24(3), 1–10 [in English].

10. Van der Kolk, B. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York: Penguin Books [in English].

Novhorodskyi R.

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work
Nizhyn Mykola Gogol State University
novhorodskyi.rh@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6021-3065

INTEGRATION OF ART THERAPY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT TO SUPPORT CHILDREN WHO SURVIVED WAR

The research is devoted to the analysis of the possibilities of integrating art therapy into the educational environment as an effective tool for social and psychological support for children who have survived war events. The peculiarities of organizing the educational process for such children are considered, with an emphasis on the need to create a safe and inclusive educational space. In particular, it is about taking into account various personal states, such as anxiety, difficulties in social adaptation and reduced learning motivation, etc.

The study analyzes different types of art as different means of art therapy (drawing, modeling, music therapy, dramatic improvisation, etc.) that help reduce stress, restore emotional stability, develop resilience and social integration. Particular attention is paid to the adaptation of these methods to the school context, taking into account the age characteristics of children, their psychological state and cultural background.

Practical recommendations for the implementation of art therapy practices in educational institutions are offered, including:

- *training of teachers and school psychologists to use elements of art therapy;*
- *creation of specialized art therapy zones in schools;*
- *development of individual and group programs for children who have experienced trauma;*
- *involvement of professional art therapists in cooperation with educational institutions.*

The study emphasizes the importance of an interdisciplinary approach that involves the cooperation of teachers, psychologists, social workers, and parents to provide comprehensive support for children. The challenges associated with limited resources, insufficient staff qualifications, and stigmatization of children who have experienced war events are also considered.

Key words: *art therapy, military events, children with special educational needs, educational environment, social and psychological support, social adaptation, resilience.*

УДК 373.2.091.39

DOI 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-237-247

Пихтіна Н. П.

кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри дошкільної освіти
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
rykhtina.np@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6684-436X

СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В ГРІ: ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті обґрунтовано теоретичні і прикладні аспекти сучасного вітчизняного і зарубіжного досвіду соціально-емоційного навчання дошкільників в грі. Охарактеризовані педагогічні можливості гри як провідної діяльності дитини у дошкільному віці та як найбільш вивчених і досліджених в якості засобу, методу, форми, прийому розвитку і виховання дітей.

Проаналізовані сучасні дослідження науковців спільноти The LEGO Foundation щодо гри на основі наскрізного підходу. Гра як активність дітей, представлена п'ятьма характеристиками (гра радісна, значуща, соціальна, мотивуюча, активна), що забезпечує нове розширене розуміння і тлумачення її сутності та можливостей у взаємодії педагога з дітьми у їх всебічному розвитку у єдності фізичної, соціальної, когнітивної, емоційної, креативної сфер. Науково підтверджено ефективність взаємодії зазначених сфер всебічного розвитку дитини шляхом застосування інноваційної технології – соціально-емоційного навчання дитини в грі.

Пояснені сучасні підходи до тлумачення основ розвитку дитини: її самоусвідомлення, самоконтроль, суспільна свідомість, соціальні навички, відповідальне прийняття рішень. На основі вивчення відповідного датського досвіду використання гри у розвитку і вихованні дитини, нами окреслені й проаналізовані її п'ять основних характеристик: агентність, радість, значущість, соціальна взаємодія, мотивація й активна залученість, що є, одночасно, важливими складовими взаємодії дитини з однолітками і дорослими у грі.

Практично вивчені рівні сформованості володіння педагогами технологією соціально-емоційного навчання дошкільників в грі та підтверджена необхідність розробки системи роботи з її оптимізації.

Відповідно до сучасних психолого-педагогічних досліджень та the LEGO Foundation в Україні, вивчено та впроваджено в освітній процес ЗДО парціальну програму соціально-емоційного навчання дошкільників «Веселі Друзі» в якості сучасного навчально-методичного інструментарію для реалізації в освітньому процесі дошкільного закладу методики соціально-емоційного навчання дошкільника в грі та відповідний семінар-практикум для вихователів «Педагогіка гри у ЗДО». Особливості впровадження цього досвіду у ЗДО міста Ніжина, представлені у статті.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, ігрові активності, соціально-емоційне навчання, емоційна підтримка, парціальна програма, the LEGO Foundation.

Актуальність. Процеси соціалізації особистості, оволодіння нею соціальними нормами і потребами, найбільш активно відбувається у дитинстві, особливо у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці, коли за обсягом засвоюваного інтелектуального, емоційного і вольового потенціалу – це найінтенсивніший етап

життя людини. У цей період особистість дитини знаходиться в стадії становлення, що створює сприятливі умови для формування її здібностей, фізичного розвитку та рухової підготовленості, вироблення соціально прийнятної поведінки шляхом превентивного виховання (Є. Вільчковський, М. Євтух, В. Оржеховська, Т. Федорченко). Проблема використання ігрової діяльності як засобу самореалізації дітей, розвитку їх творчості, формування досвіду громадської поведінки, міжособистісних стосунків розглядалась у дослідженнях Н. Кудикіної, М. Логінової, Т. Піроженко та інших науковців.

Теоретиками і практиками різних історичних епох наголошувалось на потужних природо відповідних механізмах й освітньому потенціалі гри як засобу стимулювання і розвитку пізнавальних психічних процесів, особливостей соціалізації особистості, цілісного формування складових її всебічного розвитку, готовності до майбутньої самореалізації у різних видах діяльності, власному житті.

Основи теорії розвитку дитини засобами гри закладені у дослідженнях Д. Менджерицької, Н. Михайленко, А. Усової. Науковці радянської пори розкрили роль ігрової діяльності, визначили можливості гри у формуванні особистості дитини-дошкільника в освітньому процесі (Д. Ельконін, Л. Виготський, О. Леонтьєв), дослідили особливості становлення різних видів діяльності дитини та її інтелекту в дошкільному віці (С. Рубінштейн, О. Запорожець).

Аналіз останніх публікацій. У працях останніх десятиліть висвітлені можливості організації ігрової діяльності дітей (Л. Артемова Л. Лохвицька, Н. Пихтіна), її потенціалу в навчанні та вихованні дошкільників (Є. Зворигіна, З. Плохій, О. Савченко), на заняттях у ЗДО (Н. Гавриш, К. Крутій). Незважаючи на значний доробок науковців в галузі досліджень освітніх, розвивальних та виховних можливостей гри (А. Бурова, К. Карасьова, Т. Піроженко), вивчення її можливостей у контексті сучасних досягнень науки, представлене незначними та поодинокими дослідженнями.

Наукові зарубіжні й вітчизняні дослідження останніх років (О. Рома, Х. Дженсен, А. Пайл,) демонструють широкі можливості гри у розвитку і навчанні особистості, її підготовки до навчання впродовж життя та сформованості таких умінь і способів мислення, які допоможуть людині успішно навігувати у світі невизначеності і створювати можливості для виживання в них [3; 4; 9].

Пошук нових потенційних можливостей ігрової активності дітей у контексті викликів і реалій сьогодення, приводить до окреслення нових профілів ігрової взаємодії педагога з дітьми дошкільного віку. Тому **мета написання статті** полягає в узагальненні таких пошуків науковців і практиків в галузі інноваційних профілів гри, зокрема, як технології соціально-емоційного навчання дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Гра як провідна діяльність дитини у дошкільному віці, найбільш вивчена і досліджена в якості засобу, методу, форми, прийому розвитку і виховання дітей. З 2023 року кафедрою дошкільної освіти Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, здійснюється впровадження навчальних дисциплін та спецкурсів *«Гра у закладах дошкільної освіти: цілісний погляд, системний підхід»*, та *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»* в межах освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» за спеціальністю А2 *«Дошкільна освіта»*. Впровадження закріплене Меморандумом про взаєморозуміння між Міністерством освіти і науки України та the LEGO Foundation та відповідним Наказом МОН України №1235 від 11.10.2023 *«Про деякі питання впровадження освітніх компонентів (навчальних дисциплін, спецкурсів, модулів) з психосоціальної підтримки дітей і педагогів в умовах кризових ситуацій, упровадження ігрових та діяльнісних методів навчання і розвитку»*. Започатковане відповідною координаційною зустріччю-тренінгом для викладачів ЗВО за Програмою соціально-емоційного розвитку та навчання дітей *«Peppy Pals»* («Веселі друзі») та парціальною програмою *«Творці майбутнього»*.

Розробники вказаних програм, з метою реалізації основних завдань Базового компоненту щодо всебічного розвитку дошкільників, розкриття їх внутрішнього

потенціалу та самореалізації у майбутньому дорослому житті через гру, здійснили переосмислення концепту Гри, обґрунтувавши цілісний погляд та системний підхід до окреслення й аналізу основних характеристик гри [4].

Науковці спільноти The LEGO Foundation розглядають гру не як окремий вид діяльності, а на основі наскрізного підходу, як активність дітей, представлену п'ятьма характеристиками, що забезпечує нове розширене розуміння і тлумачення сутності гри та її можливостей у взаємодії педагога з дітьми [2; 4]. Проаналізуємо ці характеристики.

1. *Гра – діяльність, яка приносить дитині радість.* Це означає, що гра має викликати у дітей позитивні емоції: задоволення, насолоди, захоплення, піднесення, радості. І це має мотивувати дошкільників до активності. Центром гри є радість, яка, за оцінкою науковців, мотивує дітей до діяльності. Почуття радості активує хімічні процеси вироблення в організмі нейромедіатору допаміну. Саме він активізує наполегливість та пов'язані з нею пізнавальні психічні процеси: увагу, уяву, мислення, пам'ять, цілеспрямованість і включеність дитини у діяльність.

2. *Гра, як діяльність, є значущою для дитини.* Це означає, що у грі дитина найбільше здатна поєднувати реальний досвід, нову інформацію з попереднім, що допомагає зрозуміти й усвідомити її важливість та актуальність. Саме значущість гри забезпечує поєднання у свідомості дитини нових інсайтів з попереднім досвідом на основі її пізнавальної діяльності. І саме гра, на думку авторів Програми, допомагає дитині вибудувати зв'язки між теорією і практикою, формуючи необхідні життєві компетентності.

3. *Гра – соціальна за своїм характером і походженням.* Це означає, що саме у взаємодії дитини з іншими, відбувається розвиток необхідних для цього її соціальних навичок. Саме через гру, безпосередню взаємодію і спілкування, діти отримують задоволення від стосунків та поглиблюють його. На думку сучасних дослідників, саме соціальна взаємодія є особливо важливою для розвитку складних пізнавальних умінь дитини, зокрема, критичного мислення, мовлення, креативності. Тож соціальна взаємодія дитини в грі у ранньому і дошкільному віці – основа для навчання людини упродовж життя, оскільки саме навички соціальної взаємодії, активізуючи відповідні нейрони мозку, забезпечують його гнучкість.

4. *Гра, як діяльність, що приносить задоволення дитині, мотивує її до активності.* Це означає, що вона є тим безпечним середовищем, яке природньо заохочує дитину спрямовувати власну активність, випробовувати власні ідеї й експериментувати, не боятися, виявляти власну агентність. Дитина, яка пізнає світ у грі нагадує науковця, оскільки вона застосовує такі ж вміння як і науковці, коли перевіряють правильність висунутих гіпотез. Тож досліджуючи явища та перевіряючи власні гіпотези у грі, діти краще пізнають і розуміють навколишній світ, розвивають власне критичне мислення та наукову грамотність.

5. *Гра – це активність.* Це означає залученість дитини фізично і ментально до свідомого розуміння навколишньої дійсності. На думку науковців, активне ментальне включення дитини до реальності через гру, необхідне для того, щоб мати можливість зосереджено працювати не відволікаючись над завданням. Нейронаука засвідчує, що активне залучення дитини до гри, поліпшує процеси запам'ятання, дозволяє мозку створювати нейронні мережі, що відповідають за самоконтроль дитини. Тож активне її включення до пізнавальної активності через гру дозволяє краще засвоювати нову інформацію [2; 4].

За оцінкою О. Роми, І. Звоник, Г. Малевич та інших сучасних дослідників, гра є тим середовищем і механізмом, який дозволяє ефективно реалізувати педагогу цілісний процес всебічного розвитку дошкільника відповідно до сучасних глибинних змін в освіті. Науковці радять дотримуватись цілісного погляду та системного підходу до всебічного розвитку дошкільника у єдності фізичної, соціальної, когнітивної, емоційної, креативної сфер [10].

Згідно емпіричних даних нейронауки, взаємопов'язаність і взаємодія вказаних сфер, забезпечують комплексність розвитку умінь і навичок дитини. Їх розвиток в одній сфері зумовлює та стимулює відповідні процеси в іншій сфері. На взаємодію означених сфер націлене *соціально-емоційне навчання в грі* – інноваційна технологія, заґрунтована наступними основами розвитку дитини: самоусвідомлення, самоконтроль, суспільна свідомість, соціальні навички, відповідальне прийняття рішень [4].

Самоусвідомлення включає здатності і вміння дітей розпізнавати власні емоції, вірити в себе, бути впевненим у собі та самоусвідомлено себе сприймати, визначати переваги власних якостей. Їх сформованість допомагає дитині розпізнавати і розуміти власні емоції та їх вплив на поведінку; оцінювати власні позитивні якості, бути впевненим у собі та оптимістично налаштовуватись на самовдосконалення.

Самоконтроль включає контроль імпульсивності, стресостійкості, самодисципліну, самомотивацію та цілепокладання. Їх сформованість допомагає дитині регулювати власні емоції, думки, поведінку в різних життєвих ситуаціях; контролювати імпульсивність, долати стрес; ставити цілі та їх досягати.

Суспільна свідомість включає сприйняття різних точок зору, емпатію, толерантність, повагу до інших. Їх сформованість допомагає дитині розуміти соціальні та етичні норми поведінки; розуміти значущість родини, освітнього закладу, суспільства; виявляти емпатію і толерантно сприймати точки зору людей – носіїв іншого етносу та культури.

Соціальні навички включають комунікативні вміння дітей, усвідомлення їх соціальної приналежності, здатності будувати взаємини, співпрацювати в команді і розв'язувати конфлікти. Їх сформованість допомагає дитині встановлювати й підтримувати конструктивні взаємини з різними людьми, уміння спілкуватися, уважно слухати, конструктивно співпрацювати та вирішувати конфлікти, просити чи надавати допомогу за необхідності.

Відповідальне прийняття рішень об'єднують здатності і вміння дітей визначати проблеми, аналізувати різні ситуації на предмет їх визначення та розв'язання, прогнозування та оцінку наслідків проблем, рефлексію та морально-етичну відповідальність. Їх сформованість допомагає дитині робити вибір особливостей особистої поведінки та взаємодії з іншими відповідно до діючих етичних і соціальних норм і правил безпеки; усвідомлювати наслідки різних вчинків з урахуванням благополуччя власного та інших людей [2; 4].

Адапована до вказаних аспектів соціально-емоційного навчання дошкільників засобами гри програма «*Веселі друзі*», розроблена представниками сучасної науки Данії, допоможе педагогу розвивати відповідні вміння і компетентності у дітей.

Тож, відчуття дитиною власної агентності, радисть, значущість, соціальна взаємодія, мотивація й активна залученість – важливі складові взаємодії дитини з однолітками і дорослими у грі. Окреслені й проаналізовані нами на основі відповідного датського досвіду її п'ять основних характеристик, складають відповідне концептуальне підґрунтя для розуміння сутності та особливостей ігрової взаємодії педагога з дітьми, їх соціально-емоційного навчання в грі як сучасної інноваційної технології.

З метою оптимізації соціально-емоційного навчання дошкільників в грі, ми, у процесі дослідно-експериментальної роботи, вивчили важливість володіння педагогами технологією соціально-емоційного навчання дошкільників в грі. Встановили переважання низького (30 %) і середнього (35 %) рівнів сформованості відповідної компетентності вихователів ЗДО. Тому важливість володіння педагогами такою технологією вимагала інноваційних підходів до її реалізації. Отримані нами емпіричні дані склали необхідне інформаційне підґрунтя для пошуку шляхів оптимізації технології соціально-емоційного навчання дошкільників в грі.

В їх окресленні, ми послуговувалися сучасними розробками the LEGO Foundation в Україні, зокрема, парціальною Програмою соціально-емоційного навчання «*Веселі Друзі*», яка має відповідні інструменти для реалізації: книжки, добірку мультфільмів,

набори сюжетних картинок для обговорення з дітьми та програми спецкурсів для вихователів *«Гра: цілісний погляд, системний підхід»*, *«Педагогіка гри в закладі дошкільної освіти»*.

Шляхи оптимізації, традиційно стосувались, діяльності педагогів ЗДО, дітей старшого дошкільного віку, їх батьків. Тому систему роботи склали: **для вихователів** - постійно-діючий семінар-тренінг *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»*; **для дошкільників** – застосування парціальної програми *«Веселі друзі»*, з відповідними ресурсами та інструментами у їх соціально-емоційному навчанні дошкільників засобами гри. **Для батьків** були розроблені практичні рекомендації щодо ігрових активностей дітей вдома.

В окресленні змісту *семінару-тренінгу*, ми виходили з того, що згідно з науковими дослідженнями, гра – це природний спосіб розвитку дитини, один із найефективніших у формуванні соціально-емоційних навичок у дітей. Гра лежить в основі взаємодії та інших ігрових активностей, що пропонуються в межах різних тем семінару-тренінгу. Запропоновані до використання матеріали, ґрунтуються на врахуванні нейрофізіологічних і психологічних особливостей дітей, формуванню їх інтересів, пізнавальних та соціальних мотивів поведінки.

Зміст семінару-тренінгу заґрунтовувався на висновках сучасних науковців про соціально-емоційний розвиток і навчання у грі як напрямок роботи з дітьми, що забезпечує психологічно безпечне освітнє середовище; розвиває емоційний інтелект та сприяє розвитку соціальних навичок; заохочує дітей приймати рішення відповідально, усвідомлюючи наслідки різних вчинків; допомагає встановлювати та підтримувати здорові позитивні взаємини; популяризує усвідомлене світосприйняття; є ціннісною для дітей з особливими освітніми потребами; сприяє благополуччю дітей, закладаючи фундамент для успішної реалізації в житті.

Пропонуємо тематичний план розробленого нами **постійно діючого семінару-тренінгу** *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»*:

Тема 1. Організаційна зустріч *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»*. Правила співпраці в межах семінару-тренінгу *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»*. Рефлексія та саморефлексія в контексті ключових його повідомлень *«Навчання через гру»*. Визначення очікувань учасників як дієвий інструмент усвідомленого навчання.

Тема 2. Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти. Підхід *«навчання через гру»* як наскрізний в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Науковий вимір, теорія та світова практика впровадження. П'ять характеристик гри як індикатори ефективного освітнього процесу у закладі дошкільної освіти. Традиційний підхід та підхід *«навчання через гру»* у розрізі всебічного розвитку дитини.

Тема 3. Дизайн-мислення педагога як умова реалізації інтегрованого навчання. Поняття *«дизайн-мислення»* як фундамент усвідомлених освітніх практик. Практика проведення ранкових зустрічей. Сутність понять *«тематичний тиждень»* та *«тематичний день»*. Інтегрований підхід в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Практикум реалізації інтегрованого підходу. Арсенал інструментів педагога-дизайнера для впровадження підходу *«навчання через гру»*. Визначальна роль педагога у реалізації підходу *«навчання через гру»*.

Тема 4. Креативне мислення у реаліях сучасного світу. Сучасні підходи до тлумачення поняття *«креативність»*. Дивергентне та конвергентне мислення. Креативність як циклічний процес. Гра як природний механізм розвитку креативного мислення.

Тема 5. Критичне мислення як ресурс сучасної людини. Сутність поняття критичне мислення. Стратегії розвитку критичного мислення. Моделювання освітньої діяльності з метою розвитку критичного мислення.

Тема 6. Проектна робота як спосіб реалізації підходу «навчання через гру». Теоретичні засади методу проєктів. Проектна діяльність у розрізі всебічного

розвитку дитини. Педагогічний супровід проєктної діяльності. Агентність дитини. Практикум проєктної діяльності.

Тема 7. Пошуково-дослідницька діяльність у освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Фасилітація пошуково-дослідницької діяльності в освітньому процесі закладу дошкільної освіти з урахуванням підходу «навчання через гру». Педагогічні прийоми створення та підтримки стану потоку дитини у процесі пізнання світу навколо.

Тема 8. Освітній простір без кордонів. Багатовимірність та мультизадачність освітнього простору. Дослідження найкращих світових практик створення освітнього середовища. Створення динамічного освітнього простору. Трансформаційний вплив освітнього середовища на педагогічну свідомість.

Тема 9. Свята та розваги. Новий погляд. Дитиноцентризм як ключовий принцип організації заходів в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Захід у ЗДО як живий, динамічний процес. Трансформація розуміння і практик проведення заходів. Свята та розваги як інструменти всебічного розвитку дитини.

Тож програму склали дев'ять занять, кожне з яких ґрунтоване на сучасних дослідженнях про гру та ігрові активності дітей.

Організаційно та методично семінар-практикум може передбачати використання сучасних інноваційних форм, методів і прийомів роботи, а саме: відкриті завдання і відповіді, дизайн-проекти, дизайн-мислення, критичне мислення, навчання через гру, розробка інстаграм-профілю ЗДО, порівняння традиційного та ігрового навчання, техніка «Хелоу-менеджери» тощо.

У роботі з дітьми нами рекомендована для використання парціальна програма «Веселі друзі», розроблена фахівцями the LEGO Foundation.

Мета програми «Веселі Друзі»: допомогти педагогам, батькам і насамперед дітям краще розуміти власні емоції, розпізнавати їх та керувати ними, що допоможе налагоджувати соціальну взаємодію одне з одним і дорослими. Програма соціально-емоційного розвитку й навчання «Веселі Друзі» має відповідні ресурси та інструменти для реалізації: програму, цикл із шістнадцяти мультиків і книжок про п'ятьох друзів-тварин, запитання для обговорення до кожної із шістнадцяти історій; набір із п'яти м'яких іграшок (цуценя Реггі, лошатко Семмі, кроленя Габбі, совеня Іззі та кошеня Келлі); набори сюжетних картинок для обговорення з дітьми. Вони допомагають здійснювати соціально-емоційний розвиток і навчання дошкільників разом з Веселими друзями.

На початку реалізації програми, дітям представлені тваринки-друзі, вони охарактеризовані за якостями характеру, манерами і звичками. Це допомагає дітям прогнозувати поведінку друзів у представлених різних складних чи проблемних ситуаціях.

Основна частина програми – *підбірка історій про Веселих Друзів-тваринок*. Кожна історія має свій сюжет, до якого визначений перелік емоцій і почуттів, які можуть переживати Друзі у кожній конкретній історії, їх вчинки. До кожної історії представлений перелік орієнтовних запитань, які може використовувати педагог обговорюючи з дітьми кожну історію. Їх сюжет і послідовність підібрані так, щоб діти набували важливих соціально-емоційних вмінь, оскільки їх сформованість створює необхідне інформаційно-поведінкове підґрунтя для виховання соціально-емоційної компетентності дітей. Розглянемо загальну характеристику історій Друзів-тваринок, представлену у парціальній програмі «Веселі друзі» та їх соціально-емоційну спрямованість.

У статті ми представимо їх у контексті педагогічного потенціалу у формуванні відповідних соціально-емоційних здатностей і вмінь.

1. *Вміння розпізнавати різні емоції та розуміти мову тіла.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок («Невезіння Реггі»). Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність до конструктивного

вираження власних емоцій, розуміння почуття провини, усвідомлення наслідків власних дій.

2. *Уміння розуміти різні емоції та ділитися з іншими.* Вони формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Келлі та порожній ланч-бокс». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність до емпатії, розуміння почуття розчарування, комунікативні вміння, навички розв'язання проблем.

3. *Уміння працювати в команді, долати страхи та підбадьорювати інших.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Допомога Семмі». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність до подолання страху, уміння співпрацювати у команді з тим, щоб допомогти тому, хто потрапив у біду, виявляти підтримку.

4. *Здатність сприймати критику та співпрацювати для досягнення кращого результату.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Один, два, три – стрибни!». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність до висловлення критики інших та конструктивного сприйняття критики іншими, уміння співпрацювати у команді, розвивають стійкість та витривалість.

5. *Здатність проявляти емпатію, поважати та розуміти різні точки зору.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Друзі та різні точки зору». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність конструктивно сприймати різні точки зору та співпрацювати у команді, виявляти повагу до інших.

6. *Здатність розпізнавати злість та керувати нею, а також залагоджувати непорозуміння.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Іззи та апетитне яблуко». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність долати власний гнів, формують їх відповідальність, вміння вирішувати конфлікти.

7. *Уміння долати свої страхи та справлятися з неочікуваними викликами.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок

«Повітряний змій Реггі». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність долати страх, посилювати власну стресостійкість, формують уміння розпізнавати власні емоції та емоції інших, попереджувати конфлікти шляхом їх вирішення.

8. *Уміння проявляти сміливість, долати нові виклики, контролювати свій емоційний стан за допомогою глибокого дихання.* Вони формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Реггі та крутий спуск». Ігрові активності дітей навколо цієї історії розвивають їх здатність до самомотивації, підвищують їх стресостійкість та віру в себе.

9. *Уміння розуміти, що не всім до вподоби змагання, а також те, що кожен з дітей має різні вміння і таланти.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Габбі та змагання». Ігрові активності дітей навколо цієї історії можуть розвивати їх здатність до цілепокладання, вміння визначати сильні сторони співпраці у команді, посилюють віру в себе.

10. *Здатність брати на себе відповідальність, просити вибачення, а також пробачати інших.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Хто зруйнував замок Келлі із піску?». Ігрові активності дітей навколо цієї історії будуть розвивати їх вміння вирішувати конфлікти, виявляти повагу до інших, конструктивно спілкуватися.

11. *Здатність не здаватися після першої спроби та виправляти власні помилки.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Габбі та морквинка». Ігрові активності дітей навколо цієї історії сприятимуть розвитку їх стресостійкості, здатності до емпатії та аналізу близьких до даної інших ситуацій, вміння контролювати власну імпульсивність.

12. *Уміння бути допитливими і достатньо сміливим, щоб робити щось самотійно.* Такі вміння можуть формуватися на основі аналізу історії Друзів-

тваринок «Іззи та пустотливий сюрприз». Ігрові активності дітей розвивають їх здатність до аналізу різних життєвих ситуацій, уміння оцінювати наслідки власних дій і вчинків, формують емпатію і комунікативні навички.

13. *Уміння працювати в команді та розв'язувати проблеми разом.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Семмі та фризбі». Ігрові активності дітей будуть розвивати їх уміння співпрацювати у команді, аналізувати різні ситуації та розв'язувати пов'язані з ними проблеми, контролювати власну імпульсивність.

14. *Здатність проявляти емпатію, розуміти мову тіла та ділитися з іншими.* Вона формується на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Семмі та сіно». Ігрові активності дітей можуть розвивати їх здатність до емпатії, конструктивного спілкування, діалогу у побудові взаємин, розв'язання конфліктів.

15. *Уміння залучати всіх до гри та бути уважними до тих, хто не в грі.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Іззи та складний вибір». Ігрові активності дітей сприятимуть розвитку їх здатності співпрацювати у команді, будувати стосунки з іншими, вирішувати конфлікти, демонструвати повагу до інших.

16. *Вміння розпізнавати стрес та знаходити різноманітні способи його подолання.* Такі вміння формуються на основі аналізу історії Друзів-тваринок «Спокійно! Усе буде добре!». Ігрові активності дітей будуть розвивати їх стресостійкість, здатність розпізнавати власні емоції, контролювати імпульсивність, усвідомлено сприймати себе.

В організації ігрових активностей з дітьми, ми радимо використовувати шістнадцять історій Друзів-тваринок та орієнтовний перелік запитань, які педагог може ставити дітям, обговорюючи ці історії та організовуючи навколо них різні ігрові активності дошкільників, використовуючи м'які іграшки тваринок та різноманітний реквізит: папір, клей, фломастери, картон, пластилін тощо.

Тож нами, на основі Програми соціально-емоційного розвитку та навчання дітей **«Peppy Pals»** (*«Веселі друзі»*), нами розроблена рекомендована системи роботи для педагогів і дітей з оптимізації технології соціально-емоційного навчання в грі. Систему роботи склали:

1) для вихователів – постійно-діючий семінар-тренінг *«Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти»*;

2) для дошкільників – застосування парціальної програми *«Веселі друзі»*, з відповідними ресурсами та інструментами.

Висновки. Отже, нами обґрунтовані особливості ігрової діяльності у ЗДО та роль ігрових форм в соціально-емоційному навчанні дошкільників. Оскільки ігрова діяльність є провідною у дошкільному віку, ігрові форми здійснюють вплив на когнітивну, емоційну, соціальну, фізичну та інші аспекти у формуванні особистості. Про це зазначають науковці минулого і сучасності. Пошук нових потенційних можливостей ігрової активності дітей у контексті викликів і реалій сьогодення, приводить до окреслення нових профілів ігрової взаємодії педагога з дітьми дошкільного віку.

Науковці спільноти the LEGO Foundation розглядають гру не як окремий вид діяльності, а на основі наскрізного підходу, як активність дітей, представлену п'ятьма характеристиками, що забезпечує нове розширене розуміння і тлумачення сутності гри та її можливостей у взаємодії педагога з дітьми, а саме: *гра радісна, значуща, соціальна, мотивуюча, активна.*

З'ясовано, що гра є тим середовищем і механізмом, який дозволяє ефективно реалізувати педагогу цілісний процес всебічного розвитку дошкільника відповідно до сучасних глибинних змін в освіті. Науковці радять дотримуватись цілісного погляду та системного підходу до всебічного розвитку дошкільника у єдності фізичної, соціальної, когнітивної, емоційної, креативної сфер.

На взаємодію зазначених сфер націлене *соціально-емоційне навчання в грі* – інноваційна технологія, ґрунтована наступними основами розвитку дитини: самоусвідомлення, самоконтроль, суспільна свідомість, соціальні навички, відповідальне прийняття рішень.

Розвиток *самоусвідомлення* допомагає дитині розпізнавати і розуміти власні емоції та їх вплив на поведінку. Сформований *самоконтроль* сприяє в регулюванні власних емоцій і поведінки в різних життєвих ситуаціях; контролювати імпульсивність. Розвиненість *суспільної свідомості* допомагає дитині розуміти соціальні та етичні норми поведінки. Сформованість *соціальних навичок* сприяє встановленню і підтриманню конструктивних взаємин з різними людьми, співпрацювати та вирішувати конфлікти, просити чи надавати допомогу за необхідності. *Відповідальне прийняття рішень* допомагає дитині робити вибір особливостей особистої поведінки та взаємодії з іншими відповідно до діючих етичних і соціальних норм і правил безпеки.

Практичне вивчення рівнів сформованості володіння педагогами технологією соціально-емоційного навчання дошкільників в грі, констатували переважання низького і середнього рівнів сформованості компетентності педагогів до застосування технології соціально-емоційного навчання дошкільників в грі та підтвердили необхідність розробки системи роботи з її оптимізації.

В основу розробки рекомендованої системи роботи, покладені наукові розробки фахівців психолого-педагогічної галузі Данії, та відповідні освітні ініціативи the LEGO Foundation в Україні.

У розробленій та апробованій системі роботи ми, частково запозичили досвід і розробки the LEGO Foundation та розробили семінар-практикум для вихователів «Педагогіка гри у ЗДО» й адаптували парціальну програму для дітей старшого дошкільного віку «Веселі Друзі» в якості сучасного навчально-методичного інструментарію для реалізації в освітньому процесі дошкільного закладу методики соціально-емоційного навчання дошкільника в грі.

Проте, викладене у статті не вичерпує усіх аспектів проблеми соціально-емоційного навчання дошкільників у грі. Подальшого вивчення можуть мати питання використання інших інноваційних технологій та практичних аспектів їх застосування у соціально-емоційному навчанні дошкільників.

Література

1. Гра по-новому, навчання по-іншому : метод. посіб. / упор. О. Рома. Київ : The LEGO Foundation, 2018. 44 с.
2. Дженсен Х., Пайл А., Зош Дж. М., Ібрагім Х. Б., Шерман А. С., Руінамо Ж., Хамре Б. К. Фасилітація гри : мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру (Біла книга). Фонд The LEGO Foundation, 2019. 23 с.
3. Зош Дж. М., Хопкінс Ем. Дж., Дженсен Х., Лю Кл., Ніл Д., Пірш-Пасек К., С. Л. Со-ліс, Вайтбейд Д. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів (Біла книга). Фонд The LEGO Foundation, 2017. 39 с.
4. Пихтіна Н. П. Гра як технологія соціально-емоційної підтримки дошкільників, що виховуються у неблагополучних сім'ях та мають негативні прояви у поведінці. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки*. 2024. № 4. С. 15–25.
5. Пихтіна Н. П. Корекція негативної поведінки у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку засобами соціально-педагогічних і реабілітаційних ігор. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 133–139.
6. Пихтіна Н. П. Педагогіка гри в опорних схемах: навч.-метод. посіб. Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2019. 123 с.
7. Пихтіна Н. П. Педагогічний потенціал дидактичних ігор та особливості їх використання на заняттях у ЗДО. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 4. С. 71–78.
8. Пихтіна Н. П. Превентивно-педагогічний потенціал образотворчої діяльності дітей дошкільного віку у попередженні їх негативної поведінки. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 4. С. 51–56.
9. Пихтіна Н. П. Теорія і методика ігрової діяльності дітей: навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 267 с.
10. Програма всебічного розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Творці майбутнього» / упор. О. Ю. Рома, І. Ю. Звоник, Г. В. Малевич. Київ : The LEGO Foundation, 2021. 100 с.

References

1. Roma, O. (Ed.) (2018). *Hra po-novomu, navchannia po-inshomu : metodychnyi posibnyk* [Play differently, learn differently : a methodological guide]. Kyiv : The LEGO Foundation [in Ukrainian].
2. Jensen, H., Pyle, A., Zosh, J. M., Ebrahim, H. B., Zaragoza Scherman, A., Reunamo, J., & Hamre, B. K. (2019). *Fasilitatsiia hry : mystetstvo ta nauka pro zaluchennia ditei doshkilnoho viku do navchannia cherez hru* (Bila knyha) [Play facilitation: the science behind the art of engaging young children (white paper)] [in Ukrainian].
3. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Navchannia cherez hru ta diialnisnyi pidhid : ohliad dokaziv* (Bila knyha) [Learning through play : a review of the evidence (white paper)]. The LEGO Foundation [in Ukrainian].
4. Pykhtina, N. P. (2024). *Hra yak tekhnolohiia sotsialno-emotsiinoi pidtrymky doshkilnykiv, shcho vykhovuiutsia u neblahopoluchnykh simaykh ta maiut nehatyvni proiavy u povedintsi* [Play as a technology for social-emotional support of preschoolers from disadvantaged families with behavioral challenges]. *Naukovi zapysky NDU imeni Hoholia – Scientific Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University*, 4, 15–25 [in Ukrainian].
5. Pykhtina, N. P. (2018). *Korektsiia nehatyvnoi povedintky u ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku zasobamy sotsialno-pedahohichnykh i reabilitatsiinykh ihor* [Correction of negative behavior in older preschool and early school-age children through socio-pedagogical and rehabilitation games]. *Naukovi zapysky NDU imeni Hoholia – Scientific Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University*, 3, 133–139 [in Ukrainian].
6. Pykhtina, N. P. (2019). *Pedahohika hry v opornykh skhemakh* [Pedagogy of play in reference schemes]. *Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia* [in Ukrainian].
7. Pykhtina, N. P. (2022). *Pedahohichnyi potentsial dydaktychnykh ihor ta osoblyvosti vykorystannia na zaniattiakh u ZDO* [Pedagogical potential of didactic games and features of their use in preschool institutions]. *Naukovi zapysky NDU imeni Hoholia – Scientific Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University*, 4, 71–78 [in Ukrainian].
8. Pykhtina, N. P. (2019). *Preventyvno-pedahohichnyi potentsial obrazotvorchoi diialnosti ditei doshkilnoho viku u poperedzhenni ikh nehatyvnoi povedinky* [Preventive-pedagogical potential of preschoolers' artistic activities in the prevention of negative behavior]. *Naukovi zapysky NDU imeni Hoholia – Scientific Notes of Nizhyn Mykola Gogol State University*, 4, 51–56 [in Ukrainian].
9. Pykhtina, N. P. (2016). *Teoriia i metodyka ihrovoi diialnosti ditei* [Theory and methods of children's play activities]. *Nizhyn : Vydavnytstvo NDU im. M. Hoholia* [in Ukrainian].
10. Roma, O. Yu., Zvonyk, I. Yu. & Malevych, H. V. (Eds.) (2021). *Prohrama vsebichnoho rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv ta metodychni rekomendatsii "Tvortsia maibutnoho"* [Program of comprehensive development of children aged 2 to 6 and methodological recommendations "Creators of the future"]. Kyiv : The LEGO Foundation [in Ukrainian].

Pykhtina N.

Candidate of Pedagogical Sciences (Ph. D.),
Associate Professor, Department of Preschool Education,
Nizhyn Mykola Gogol State University
pykhtina.np@ndu.edu.ua
orcid.org/0000-0001-6684-436X

**SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING OF PRESCHOOLERS THROUGH PLAY:
EXPERIENCE OF IMPLEMENTING THE APPROACH
IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PRESCHOOL INSTITUTION**

The article explores theoretical and practical perspectives on how play supports social-emotional learning in preschoolers, drawing on both national and international experience.

Play is presented as the leading activity in early childhood and one of the most thoroughly studied means, methods, and forms of children's development and education.

Drawing on recent studies by researchers from The LEGO Foundation, the paper adopts a holistic approach on play, emphasizing its five defining features: joyful, meaningful, socially interactive, actively engaging, and motivating. This view highlights play as a powerful context for teacher-child interaction and for fostering children's holistic development by integrating the physical, social,

cognitive, emotional, and creative domains, supported by research evidence on the effectiveness of such innovative approaches as social-emotional learning through play.

It is outlined in the article that self-awareness, self-regulation, social awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making relate to contemporary approaches to understanding key foundations of child development. Building on insights from Danish practices of using play in children's learning and upbringing, we identify and analyze five core characteristics of play – agency, joy, meaning, social interaction, and active engagement. These are the key elements of children's interaction with peers and adults in the play context.

The study empirically examined preschool teachers' proficiency in applying social-emotional learning through play and confirmed the need to develop a structured approach to optimize this practice.

In line with contemporary psychological and pedagogical research, and based on the work of The LEGO Foundation in Ukraine, a partial program of social-emotional learning for preschoolers, «Veseli Druzi» («Happy Friends»), has been studied and implemented in preschool institutions as a modern methodological tool for integrating social-emotional learning through play into the educational process. Complementing this initiative, a training seminar for educators, «Pedagogy of Play in Preschool Education», has also been introduced. The article discusses the experience of adopting these initiatives in Nizhyn preschools.

Key words: play, play activity, play-based activities, social-emotional learning, emotional support, partial program, The LEGO Foundation.



ШАНОВНІ АВТОРИ!

Умови публікації статей у науковому збірнику
«Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»»
(Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя)

Збірник наукових праць «**Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»** (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» – це наукове фахове видання з психолого-педагогічних наук, засноване у 1996 році Ніжинським педагогічним інститутом, з 2004 року – Ніжинським державним університетом імені Миколи Гоголя.

Свідоцтво про реєстрацію: *КВ № 17181-5951 Р від 26 квітня 2019 р.*

Періодичність: **4 рази на рік.**

Міжнародний стандартний номер періодичного друкованого та / або електронного видання

ISSN: 2663-4902 (Online)

ISSN: 2522-1736 (Print)

У збірнику висвітлюються актуальні питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії та методики навчання окремих галузей знань, теорії і методики виховання, теорії і методики професійної освіти, теорії і методики управління освітою.

Збірник наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» є фаховим виданням (категорія «Б») на підставі наказу МОН України № 157 від 09.02.2021 року (додаток № 4) з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки).

Журнал включено до наукометричних баз даних:

Index Copernicus International;

Google Scholar;

Open Ukrainian Citation Index (OUCI);

Bielefeld Academic Search Engine (BASE);

WorldCat.

Редакція здійснює присвоєння кожному опублікованому матеріалу міжнародного цифрового ідентифікатора DOI.

До друку приймаються статті докторів наук, кандидатів наук, молодих науковців (аспірантів, здобувачів), а також інших осіб, які мають вищу освіту та займаються науковою діяльністю. Редакція залишає за собою право на редагування і відхилення статей. За достовірність фактів, статистичних даних та іншої інформації відповідальність несе автор. Передрук матеріалів збірника дозволяється тільки з дозволу автора і редакції.

РУБРИКИ ЖУРНАЛУ

СПЕЦІАЛЬНІСТЬ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

1. МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ
2. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
3. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
4. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Мова публікації: українська, англійська, польська.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ ТЕКСТУ РУКОПISY

1. Формат A4; орієнтація – книжкова, матеріали збережені та підготовлені у форматі Microsoft Word (*.doc або *.docx). Поля з усіх сторін – 20 мм; шрифт – 14, основний шрифт – Times New Roman, *Arial* і *Courier New* для текстових фрагментів; інтервал між рядками – 1,5; вирівнювання тексту – по ширині; автоматична розстановка переносів – включена; абзацний відступ – 1,25 см; нумерація сторінок – не ведеться.

2. Малюнки та таблиці необхідно подавати в статті безпосередньо після тексту, де вони згадуються вперше, або на наступній сторінці. Розмір шрифта табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунок і таблиці на альбомних сторінках не приймаються.

3. Нерозривний пробіл (Ctrl+Shift+пробіл) ставиться обов'язково: між ініціалами та прізвищем (С. Русова); після географічних скорочень (м. Київ); між знаками номера (№) та параграфу і числами, які до них відносяться; у посиланнях на літературу [14, с. 60]; всередині таких скорочень: і т. д., і т. п. тощо; між внутрішньотекстовими пунктами й інформацією, яка йде після них, між числами й одиницями виміру (20 кг), а також дат (XX ст., 2002 р.).

4. Посилання на літературу подаються у тексті тільки у квадратних дужках до прикладу: [1, с. 2], бібліографічний список у кінці тексту. Посторінкові виноски та посилання не допускаються.

5. Бібліографічний опис списку використаних джерел оформлюється з урахуванням розробленого в 2015 році Національного стандарту України **ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні положення та правила складання» (ДСТУ 8302:2015 р.)**.

6. *References*. Оформлюється відповідно до стандарту APA (APA Style Reference Citations). Автор (трансліт), назва статті (трансліт), назва статті (в квадратних дужках переклад англійською мовою), назва джерела (трансліт), вихідні дані (місто з позначенням англійською мовою), видавництво (трансліт).

Для складення списку за стандартом APA пропонуємо скористатися одним із генераторів посилань: Link1, Link2.

Наприклад:

1. Berezka, S.V. (2019). *Osoblyvosti psyhokorektsii povedinkovykh rozladiv ditei z porusheniam intelektualnoho rozvytku zasobamy art-terapii [Features of psychocorrection of behavioral disorders of children with intellectual disabilities by means of art therapy]*. Candidate s thesis. Kyiv [in Ukrainian].

2. Kzhaklevska, E. & Viliamson, H. (2013). *Molodizhna polityka v Ukraini. Vysnovky Komandy mizhnarodnykh ohliadachiv Rady Yevropy [Youth policy in Ukraine. Conclusions of the Council of Europe International Observer Team]*. Strasburh: Vydavnytstvo Rady Yevropy. 9. 192 [in English].

7. Транслітерація імен та прізвищ з української мови здійснюється відповідно до вимог Постанови Кабінету Міністрів України «Про впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею» від 27 січня 2010 р. № 55 (Link.).

5. Реферат англійською мовою має бути оформлений згідно міжнародних вимог до наукових видань і мати: обсяг 1800–2000 знаків; інформативність (не містити загальних слів); оригінальність (не бути калькою анотації українською або російською мовою); змістовність (відображати головний зміст статті та результати досліджень), структурованість (наявність обов'язкових елементів: мета, методика, результати, наукова новизна, практична значущість, ключові слова).

6. Обсяг статті – 10–25 сторінок.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікації.

Відповідальність за дотримання академічної доброчесності під час здійснення освітньо-наукової діяльності несуть автори поданих наукових статей. Відповідно до статті 42 Закону України «Про освіту» (05.09.2017 № 2145-VIII) академічною доброчесністю визначається сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та / або наукових (творчих) досягнень.

Дотримання академічної доброчесності педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками передбачає:

- посилання на джерела інформації у разі використання ідей, розробок, тверджень, ідомостей;
- дотримання норм законодавства про авторське право і суміжні права;
- надання достовірної інформації про методики і результати досліджень, джерела використаної інформації та власну педагогічну (науково-педагогічну, творчу) діяльність тощо.

Порушенням академічної доброчесності вважається:

- **академічний плагіат** – оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та / або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства;
- **самоплагіат** – оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів;
- **фабрикація** – вигадкування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях;
- **фальсифікація** – свідомо зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень;
- **обман** – надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування тощо.

Рукописи, що не відповідають вимогам, редакція не реєструє й не розглядає з метою публікації.

УМОВИ ОПЛАТИ

Редакційний збір становить **60 гривень** за одну сторінку. До друку приймаються статті обсягом від 10 до 25 сторінок. Редакційний збір покриває витрати, пов'язані з редагуванням статей, макетуванням та друком журналу. Поштова пересилка журналу авторам здійснюється на вказане ним поштове відділення Нової Пошти за рахунок автора.

Редакційна колегія наукового вісника здійснює внутрішнє анонімне рецензування та перевіряє їх на плагіат. У разі вдалого проходження перевірки авторам надсилаються реквізити для оплати публікаційного внеску. В іншому випадку стаття повертається на доопрацювання.

ПРИКЛАД ОФОРМЛЕННЯ СТАТТІ

УДК 378:14

4. Теорія і методика професійної освіти

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ДІЛОВОГО СПІЛКУВАННЯ

Демченко Н. М.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація українською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Ключові слова: 5–10 слів чи словосполучень.

THEORETICAL ASPECTS OF RESEARCHING THE PROBLEM OF BUSINESS COMMUNICATION CULTURE FORMATION

Demchenko Nataliia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogics,
Primary Education and Educational Management
Nizhyn Gogol State University
nata.demchenko2020@gmail.com
orcid.org/_____

Анотація англійською мовою.

Обсяг: 1800–2000 знаків без пробілів.

Key words: 5–10 слів чи словосполучень.

ДЛЯ ПРАЦЬ З ТЕОРІЇ

Постановка проблеми (формулюється у загальному вигляді та обґрунтовується її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями).

1. Аналіз останніх досліджень і публікацій (у яких започатковано розв'язання порушеної проблеми, на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття).

2. Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття.

3. Формулювання мети статті (постановка завдання).

4. Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

5. Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.

ДЛЯ ПРАЦЬ З МЕТОДИКИ

Вступ (вказується новизна теми та актуальність наукових рішень).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми.

2. Методологія та методи.

3. Результати та дискусії.

Висновки (розгорнуті конкретні висновки за результатами дослідження і перспективи подальших досліджень у цьому напрямку).

Література

1. Пеша І. В. Напрями та завдання молодіжної політики на рівні територіальної громади. Державне управління та місцеве самоврядування. 2019. Вип. 3 (42). С. 98–103.

References

1. Piesha, I.V. (2019). Napriamy ta zavdannia molodizhnoi polityky na rivni terytorialnoi hromady [Directions and tasks of youth policy at the level of the territorial community]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in Ukrainian].

ПОРЯДОК ПОДАННЯ МАТЕРІАЛІВ

Для опублікування статті у Збірнику наукових праць «Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)» необхідно надіслати електронною поштою на адресу nzap@ndu.edu.ua наступні матеріали:

1) довідку про автора: прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, orcid, e-mail, домашня адреса (індекс обов'язково), адреса електронної пошти, контактні телефони;

2) статтю.

У разі успішного рецензування статті необхідно надіслати відскановану електронну копію підтвердження сплати редакційного збору.

Без попередньої оплати стаття до друку не допускається.

Приклад підпису файлів: Коваленко_стаття, Коваленко_квитанція.

КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти
та освітнього менеджменту
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602
Телефон: +38 097 931 73 98
Електронна адреса: nzap@ndu.edu.ua

У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗАНАЧЕНИХ УМОВ
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ