

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

№ 4



Ніжин – 2024

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 кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін, заступник декана з навчально-методичної роботи факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

**Відповідальний секретар:** Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

**Члени редколегії:**

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

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

**Лісовець Олег Васильович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

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

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

**Шпорун Оксана Миколаївна**, кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри психології КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти»;

**Книш Анастасія Євгенівна**, кандидат психологічних наук, 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 № 6 від 26.12.2024 р.

Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. В. В. Бурназової. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. – № 4. – 187 с.

**Адреса видавництва:**

вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>, 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 03.03.2025 р.  
Гарнітура Arial  
Замовлення №

Формат 60x84/8  
Обл.-вид.арк. 15,94  
Ум. друк. арк. 22,2

Папір офсетний  
Тираж 100 пр.

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

НДУ імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>

© В. В. Бурназова, головний редактор, 2024  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2024

INDEX  COPERNICUS  
INTERNATIONAL

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 4



Nizhyn – 2024

## Research Notes [Naukovi Zapysky] Nizhyn Mykola Gogol State University

### EDITORIAL BOARD:

**Editor-in-Chief: Burnazova Vira**, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of the theory and methodology of teaching artistic disciplines, Associate Dean of The Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

**Executive Secretary: Demchenko Nataliia**, Candidate of Pedagogic Sciences (PhD), Associate Professor Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management 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, Associate Professor at Pedagogics, Primary Education, Psychology and Management of Nizhyn Mykola Gogol State University.

**Lisovets Oleg**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Pedagogy and Social Work of Nizhyn Mykola Gogol State University.

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

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

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

**Knysch Anastasia**, Candidate of Psychological Sciences, 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 № 6 of December 26, 2024.

Research Notes. Series «Psychology and Pedagogy Research» (Nizhyn Mykola Gogol State University) / ed. N34 V. V. Burnazova. Nizhyn: Mykola Gogol NSU, 2024. Issue 4. 187 p.

**Publisher's address:** 3<sup>A</sup> 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://kp.ndu.edu.ua/index.php/nz/>

Page making: **O. V. Borshch**

---

Signed to print 03.03.2025 p.  
Typeface Arial  
Order №

Format 60x84/8  
publisher's signature 15,94  
press sheet 22,2

offset paper  
print run 100

---

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

Mykola Gogol NSU, Nizhyn, 3<sup>A</sup> Vozdvyzhenska Str.

© Vira Burnazova, Editor-in-Chief, 2024  
© Mykola Gogol NSU, 2024

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

---

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ**  
**Ніжинського державного університету**  
**імені Миколи Гоголя**

---

Науковий журнал ○Рік відновлення видання – 1996

---

**Психолого-педагогічні науки, № 4, 2024 рік**

## **ЗМІСТ**

### **МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

---

<b>Башкір О. І., Чжоу Пен.</b> Місце соціально-емоційних навичок у професійній діяльності викладача мистецьких дисциплін .....	9
<b>Бі Є.</b> Соціально-педагогічна взаємодія дітей, батьків і школи в умовах інклюзивного освітнього середовища як основа педагогіки толерантності .....	17
<b>Пухтіна Н. П.</b> Гра як технологія соціально-емоційної підтримки дошкільників, що виховуються у неблагополучних сім'ях та мають негативні прояви у поведінці .....	25
<b>Давиденко О. В., Пономаренко О. В., Смелянська В. В.</b> Інтеграція технології CLIL у викладання англійської мови та зарубіжної літератури: переваги та виклики .....	35
<b>Самойленко О. В.</b> Управління професійною адаптацією молодих вчителів до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти .....	47
<b>Щербак П. І., Матвієнко С. І.</b> Особливості формування мотивації учнів старшого шкільного віку до занять фізичною культурою в закладах загальної середньої освіти .....	58

### **МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

---

<b>Бондаренко Ю. І.</b> Словесно-образний аналіз літературного твору в школі на події, композиційній та хронологічній основі .....	70
<b>Голуб Н. М., Даниленко А. В.</b> Формування комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення на уроках української мови в 5–6-х класах .....	83
<b>Гордієнко Т. В., Долматова М. П.</b> Особливості підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проведення майстер-класів у технологічній та мистецькій освітніх галузях .....	95
<b>Демченко Н. М.</b> Особливості використання методики LEGO для ефективного навчання дробів учнів початкових класів .....	104
<b>Остапенко Л. М.</b> Епічна драма Б. Брехта «матінка кураж та її діти» у біблійному вимірі та проблеми її шкільного вивчення .....	114
<b>Панчішна К. Л.</b> Професійна компетентність концертмейстера класичного танцю: розвиток та саморозвиток .....	123
<b>Пей Ян.</b> Теоретико-методологічні засади формування ціннісного ставлення до здоров'я у вихованців закладу позашкільної освіти .....	131

<b>Smelianska V., Davydenko O., Ponomarenko O.</b> Using roleplaying as an interactive method to boost speaking in efl lessons at University.....	137
---	-----

### ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

<b>Багас О. П.</b> Вплив та важливість фізичного виховання курсантів прикордонників під час війни .....	146
<b>Ростовська Ю. О.</b> Інноваційні освітні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів-хореографів у закладах вищої освіти .....	152
<b>Тезікова С. В., Петрукович С. В., Таран О. М., Плотніков Є. О.</b> Адаптація першокурсників до навчання в університеті: з досвіду викладання «Вступу до спеціальності».....	160
<b>Hordiienko T., Fu Hong.</b> Model of formation of discussional competence of managers in the field of education .....	169

### ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

<b>Смалій К.</b> Введення обов'язкових занять з фізичної культури в установах Ніжинської Вищої школи.....	179
---	-----

## CONTENTS

### METHODOLOGY AND THEORY OF PEDAGOGICS

---

<b>Bashkir O., Pen C.</b> The role of socio-emotional skills in the professional activities of art discipline teachers .....	9
<b>Bi Ye.</b> Social-pedagogical interaction between children, parents and schools in an inclusive educational environment as the basis of pedagogy of tolerance .....	17
<b>Pykhtina N.</b> Play as a technology of social and emotional support for preschoolers raised in dysfunctional families with negative behavioral manifestations .....	25
<b>Davydenko O., Ponomarenko O., Smelianska V.</b> Integration of CLIL technology into teaching english and world literature: benefits and challenges .....	35
<b>Samoilenko O.</b> Management of professional adaptation of young teachers to pedagogical activities in general secondary education institutions.....	47
<b>Shcherbak P., Matvienko S.</b> The peculiarities of forming motivation for physical education among high school students in general secondary education institutions .....	58

### METHODS OF TEACHING AND UPBRINGING

---

<b>Bondarenko Y.</b> Verbal-figurative analysis of a piece of literature at school on the action-following, compositional and chronotopic basis .....	70
<b>Holub N., Danylenko A.</b> Formation of communication skills in children with speech disorders in ukrainian language lessons in 5 <sup>th</sup> – 6 <sup>th</sup> grades.....	83
<b>Hordiienko T., Dolmatova M.</b> Features of the preparation of future primary class teachers for conducting master classes in technological and art education fields .....	95
<b>Demchenko N.</b> Peculiarities of using the Lego method for effectively teaching fractions to primary school students .....	104
<b>Ostapenko L.</b> B.Drecht's epic drama «Mother courage and her children» in the biblical dimension and the problems of its school study.....	114
<b>Panchishna K.</b> The professional competence of a classical dance accompanist: development and self-development.....	123
<b>Pei Yang.</b> Theoretical and methodological principles of the formation of the value attitude towards health among the students of an out-of-school education institution .....	131
<b>Smelianska V., Davydenko O., Ponomarenko O.</b> Using roleplaying as an interactive method to boost speaking in efl lessons at University.....	137

### PROFESSIONAL PEDAGOGY

---

<b>Bahas O.</b> The influence and importance of physical education of border guard cadets during the war .....	146
<b>Rostovska Yu.</b> Innovative educational technologies in the professional training of future choreography teachers in higher education institutions .....	152
<b>Tezikova S., Petrukovich S., Taran O., Plotnikov Ye.</b> Adaptation of freshmen to university studies: from the experience of teaching «Introduction to the speciality» .....	160

**Hordiienko T., Fu Hong.** Model of formation of discussional competence  
of managers in the field of education ..... 169

**HOME AND FOREIGN EXPERIENCE** \_\_\_\_\_

**Smaliy K.** Introduction of mandatory physical education classes  
in the institutions of Nizhynsk High School ..... 179



---

## МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

---

УДК 378.091.12.011.3-051:7.011

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-9-16

### **Башкір О. І.**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди  
olga.bashkir@hnpu.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-9738-6445

### **Чжоу Пен**

аспірант кафедри освітології та інноваційної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди  
penczou@gmail.com  
orcid.org/0009-0009-7507-0429

## **МІСЦЕ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНИХ НАВИЧОК У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН**

*Питання соціально-емоційного інтелекту є наразі актуальним у всьому світі через спроможність його врегульовувати конфлікти та непередбачувані ситуації, які можуть викликати в людини необдумані вчинки та дії. Емоційна нестабільність у соціумі – проблема, вирішення якої зумовлює подолання багатьох викликів як окремої особистості, так і людства на соціальному та системному рівнях.*

*У статті зазначено, що спільність функцій соціального та емоційного інтелекту призвела до того, що ці види інтелекту останнім часом розглядають нероздільно. Соціально-емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати, розуміти, контролювати та ефективно виражати власні емоції, а також виявляти емпатію, будувати та підтримувати здорові міжособистісні стосунки. Викладач мистецьких дисциплін, як і самі мистецькі дисципліни (музика, живопис, скульптура, театр, кіно, хореографія, архітектура та література), покликаний урегульовувати емоційну невизначеність, сприяти емоційному комфорту та інтелігентності через свою професійну діяльність та через продукт своєї професійної діяльності (виконання музичного чи хореографічного твору, живопису, кінострічки, театральної постановки тощо).*

*Визначено перелік соціально-емоційних навичок викладача мистецьких дисциплін, серед яких самосвідомість (здатність розуміти й аналізувати власні емоції, думки, цінності та усвідомлювати їх вплив на поведінку в різних ситуаціях); самоконтроль (здатність контролювати власні емоції й думки в різних ситуаціях та вміння управляти ними з метою досягнення поставлених цілей); соціальна обізнаність (здатність зрозуміти іншу людину, проявляти емпатію, дотримуючись толерантності у спілкуванні); побудова стосунків з іншими людьми (здатність встановлювати й підтримувати тісний, здоровий контакт з іншими людьми. Вона включає: комунікативну культуру, відкрите спілкування, вміння слухати іншого, довіру, співпрацю, компроміс, лідерство, роботу в команді, розв'язання проблем); відповідальне прийняття рішень (здатність приймати ефективні рішення й поводитись відповідно до ситуації).*

*Ключові слова: інтелект, емоції, мистецтво, компетентності, викладач.*

**Постановка проблеми.** Мистецькі дисципліни включають ті види творчої діяльності, які спрямовані на створення естетичних, духовних і культурних цінностей. Вони охоплюють різноманітні види мистецтва, такі як музика, живопис, скульптура, театр, кіно, танець, архітектура та література, і сприяють глибокому естетичному та емоційному досвіду для митців та глядачів. Мистецькі дисципліни відіграють важливу роль у формуванні культурного, естетичного та емоційного світогляду. Вони збагачують життя людей, надають простір для самовираження і взаєморозуміння, дозволяють зберігати та переосмислювати культурну спадщину. У сучасному суспільстві мистецтво є необхідним для розвитку гармонійної, освіченої і творчої особистості.

Уплив мистецтва на соціально-емоційний стан людини є глибоким і багатограним. Мистецтво, незалежно від форми здатне впливати на психоемоційний стан, сприяти розвитку емпатії, зміцнювати емоційну стійкість і навіть покращувати фізичне здоров'я. Воно надає можливість для емоційного вираження, самопізнання, і є одним із способів підтримувати душевну рівновагу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями соціально-емоційного навчання наразі займаються активно як у всьому світі, так і в Україні. З 2019 року в країні стартувало загальнонаціональне пілотне дослідження з упровадження соціально-емоційного та етичного навчання (СЕЕН), яке реалізується за підтримки громадської організації «ЕдКемп Україна», Інституту модернізації змісту освіти, Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України та GIZ Civil Peace Service Ukraine (Громадська служба миру – GIZ Україна). Такі події, звичайно, не могли оминути дослідники в сфері педагогіки, психології, соціології. Питаннями місця та значення соціально-емоційних навичок в житті людини займаються О. Башкір [4], Бі Юнь, С. Золотухіна [3], О. Милославська [8], О. Старинська [11] та інші. Проблеми організації соціально-емоційного навчання в закладах освіти порушені на шпальтах наукових видань В. Гринько [6], Т. Євтуховою [6], М. Августюк [1], Е. Носенко [10], А. Філіповою [6], D. Goleman [13], О. Chernyshenko [12] та іншими. Про роль соціально-емоційних навичок в роботі освітян ведуть наукові дискусії Н. Басюк [2], Г. Жара [7], Е. Носенко [10], О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Т. Вакуленко [9; 12] та інші.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Безумовно, питання формування соціально-емоційних навичок є актуальними у вирі буремних воєнних подій. Є велика кількість досліджень про формування СЕН в людей різних вікових категорій, важливість володіння м'якими навичками упродовж життя, вплив СЕН на професійну кар'єру, благополуччя людини та всього людства. Однак поза увагою наразі залишаються питання соціально-емоційних навичок освітян різних фахів, що зумовлює проведення відповідного дослідження.

**Формулювання мети статті.** Соціально-емоційні навички є запорукою успіху людини будь-якої професійної сфери. Особливе місце він посідає в людей типу професій людина-людина, де необхідно вміти співпереживати, емпатувати, долучатися до співдії та спільнотворення на особистісному, соціальному та системному рівнях. Метою статті є вияв місця та значення соціально-емоційних навичок у професійній діяльності викладача мистецьких дисциплін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У своєму дослідженні Е. Носенко називає соціальний інтелект «соціально значущою інтегральною властивістю особистості». Емоційний інтелект, на її думку, – це аспект виявлення внутрішнього світу людини, який показує, наскільки добре людина розуміє своє ставлення до світу, інших людей і себе як до частини своєї життєдіяльності. Внутрішні (диспозиційні) та зовнішні (емоційні процеси) прояви емоційного інтелекту, які йому притаманні, забезпечують стресозахисну та адаптивну функцію цієї унікальної особистісної властивості. Емоційний інтелект сприяє життєвому успіху людини, оскільки він дозволяє їй ідентифікувати джерела своїх власних емоцій і емоцій інших людей, мати самоконтроль, підтримувати позитивні стосунки з навколишніми, самомотивувати свої дії та докладати

зусиль, щоб досягти своєї мети. У той же час емоційний інтелект відображається у свідомості людини різними способами, такими як вибір оптимальних стратегій психологічного подолання, почуття психологічного благополуччя та позитивна самооцінка [10, с. 96].

Слід зазначити, що Е. Торндайк, який зробив значний внесок у популяризацію поняття IQ, ще на початку 1900-х років висловив думку про те, що є частина емоційного інтелекту, яку він назвав соціальним інтелектом. Соціальний інтелект стосується здатності людини розуміти інших у процесі спілкування та взаємодії між людьми. Він додав цю частину виявлення інтелекту до оцінки коефіцієнта інтелекту IQ. На жаль, у 60-х роках теоретики проблем інтелекту намагалися виключити термін «соціальний інтелект» зі списку компотентів загального інтелекту, які оцінювалися за допомогою IQ.

Пізніше Р. Стернберг таки прийшов висновку (ґрунтуючись на систематичних дослідженнях), котрий підтвердив достовірність учення Е. Торндайка, який стверджував, що соціальний інтелект, який відрізняється від академічних здібностей, є найважливішою вимогою до успішної практичної діяльності людини.

Проблема встановлення чіткого розуміння психологічного сенсу понять «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» стала актуальною після наукової праці Д. Гоулмана [13]. У цьому дослідженні він описав модель емоційного інтелекту, виділяючи когнітивні здібності та особистісні характеристики. Емоційний і соціальний інтелект були компонентами цієї змішаної моделі. Однак він вважав, що соціальний інтелект менший за емоційний інтелект. У цій змішаній моделі психолог надає перевагу емоційному інтелекту над соціальним, переконуючи, що емоції, а не раціональний інтелект, визначають успіх особистості в соціальних взаємодіях.

Аналізуючи критичні відгуки до змішаної моделі інтелекту та вдаючись до самокритики, Д. Гоулман свою наступну наукову працю «Соціальний інтелект. Нова наука про людські стосунки» присвятив соціальному інтелекту особистості. У ній учений відокремив емоційний і соціальний інтелект за здатностями особистості – емоційними і соціальними, відповідно. Він виділив дві категорії здатностей, які складають структуру соціального інтелекту особистості: перша – соціальна обізнаність, або усвідомленість, яка означає, що людина знає і розуміє, що відбувається з іншими людьми; друга – соціальні здатності, які означають, що люди можуть використовувати соціальні знання, коли вони взаємодіють з іншими, спілкуються між собою тощо.

На думку О. Милославської [8] поняття «соціальний» та «емоційний» інтелекти є незалежними. Соціальний інтелект є глобальною здатністю людини, яку зумовлено її інтелектуальними, комунікативними, поведінковими й особистісними якостями. Натомість емоційний інтелект є здатністю особистості до емоційної саморегуляції, до вербалізації власних емоційних станів і розпізнавання емоцій інших людей. За О. Старинською, «соціальний інтелект особистості конструюють її когнітивні та емоційні здатності. Когнітивні здатності складають такі конструкти: самоактуалізація, соціальні здатності, гнучкість, мотивація, незалежність, вирішення нагальних реальних завдань. Емоційні здатності надають сили і змісту поведінки людини в соціальних взаємодіях» [11, с. 41].

Соціальний інтелект особистості – це складний інтегрований комплекс її здатностей: пізнавати соціальні явища, сприймати зовнішні соціальні групові стимули й одержувати знання про актуальні питання соціальних взаємодій; розуміти різні життєві ситуації; розуміти емоції та вербальну й невербальну поведінкову експресію інших людей і співпереживати їм; прогнозувати поведінку, як власну, так і інших людей; управляти поведінкою, як своєю, так і інших людей у взаємодіях із ними; ефективно адаптуватися до ситуацій соціальних взаємодій; досягати успішного результату у взаємодіях із іншими людьми.

На протипагу емоційний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості: пізнавати, розуміти, диференціювати та усвідомлювати емоції (власні й інших людей); застосовувати емоції для активізації своєї розумової діяльності; застосовувати свої знання про прояви емоцій іншими людьми для виявлення чинників і вирішення різних ситуацій соціальних взаємодій; усвідомлено управляти своїми емоціями тощо. Емоційний інтелект особистості сприяє встановленню успішних взаємодій із іншими людьми, ефективній адаптації до різних соціальних умов, досягненню поставлених життєвих цілей. Емоційний інтелект є «важливою умовою ефективності навчальної діяльності, оскільки дає змогу здобувачам освіти повноцінно розвиватися як особистостям зі збереженням соціального та психологічного здоров'я» [1, с. 21].

Зіставлення поданих вище узагальнень про психологічну сутність понять «емоційний інтелект» і «соціальний інтелект» уможливило такі висновки. З одного боку, зміст поняття «соціальний інтелект» видається дещо більшим за обсягом, порівняно з поняттям «емоційний інтелект». На протипагу емоційному інтелекту, соціальний інтелект стосується не лише знань і здатностей щодо емоцій, а й поведінки особистості в суспільстві. Більшість складників соціального інтелекту є емоційно забарвленими. Відмінності стосуються лише такого складника як здатність особистості прогнозувати поведінку (як свою, так і інших людей), що є лише в структурі соціального інтелекту. Однаковими є й функції соціального й емоційного інтелекту – сприяти успішності взаємодій особистості з іншими людьми та ефективності її адаптації в різних життєвих ситуаціях. Проте змістове підґрунтя для реалізації цих функцій у соціального й емоційного інтелекту різне, зважаючи на їхню сутність і структуру.

У ході дослідження зазначимо, що спільність функцій соціального та емоційного інтелекту призвела до того, що ці види інтелекту останнім часом розглядають нероздільно. Соціально-емоційний інтелект – це здатність людини розпізнавати, розуміти, контролювати та ефективно виражати власні емоції, а також виявляти емпатію, будувати та підтримувати здорові міжособистісні стосунки.

Соціально-емоційний інтелект важливий для успіху в різних сферах життя, оскільки він покращує комунікативні навички, сприяє розвитку лідерських якостей, зміцнює емоційне здоров'я, розвиває емпатію та співчуття. Соціально-емоційний інтелект відіграє важливу роль у навчальному середовищі, сприяючи покращенню атмосфери та мотивації здобувачів освіти, зниженню конфліктів і розвитку співпраці. На робочих місцях соціально-емоційний інтелект допомагає працівникам розвивати міжособистісні навички, будувати довіру та взаєморозуміння в команді, а також підтримувати продуктивність навіть у стресових умовах. Отже, соціально-емоційний інтелект об'єднує в собі спектр навичок, які є об'єктом дослідження багатьох учених 20-років XXI сторіччя, що стало основою для появи нового напрямку навчання – соціально-емоційного.

Однією з найважливіших навичок є соціально-емоційні навички, які допомагають людині бути ефективною та успішною в швидко мінливому, складному та неоднозначному світі, в якому вона живе. Соціально-емоційні навички – це установки та поведінка, які допомагають людям орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях, наприклад, контролювати свої емоції, спілкуватися з іншими людьми та ставити цілі.

Досліджуючи соціально-емоційні навички в дітей, В. Гринько, Т. Євтухова, А. Філіпова на підставі аналізу зарубіжного досвіду, визначають соціально-емоційний розвиток як «поступовий інтеграційний процес, завдяки якому діти набувають здатності розуміти, переживати, виражати емоції та керувати ними і розвивати значущі стосунки з іншими; соціально-емоційний розвиток охоплює широкий спектр навичок, залучаючи, але не обмежуючись ними: самосвідомість, спільна увага, теорія розуму (або розуміння поглядів інших), самооцінка, регулювання емоцій, дружби і розвиток ідентичності [6, с. 34–35].

В умовах нинішніх викликів воєнного стану питання соціально-емоційного інтелекту та навичок, які його забезпечують, є нагальним і в сфері діяльності викладача мистецьких дисциплін. Г.І. Жара на підставі дослідження робить висновок, що «рівень емоційного інтелекту майбутніх учителів та вчителів-практиків є переважно низьким. Вони потребують розвитку емпатії, здатності до розпізнавання емоцій інших людей та управління власними емоціями» [7, с. 219]. Соціально-емоційні навички відіграють критично важливу роль у роботі викладача, оскільки впливають на навчальне середовище, мотивацію здобувачів освіти та якість взаємодії в освітньому процесі. Володіння соціально-емоційними навичками дозволяє викладачам мистецьких дисциплін створювати атмосферу довіри та підтримки, що сприяє розвитку учнів не лише інтелектуально, але й емоційно.

У межах компетентнісного підходу особливу цінність набувають соціально-емоційні навички, які також називають м'якими, гнучкими, навичками XXI століття, soft або life skills. Ці навички, відповідно до Національного звіту за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022–2024), є індивідуальними здатностями, характеристиками людини, які охоплюють її поведінкові моделі, внутрішні стани та підходи до розв'язання різноманітних завдань, стосунків із оточенням, здатності управляти своїми почуттями й діями. Соціально-емоційні навички – це індивідуальні здатності, риси й характеристики, які можна розвивати протягом життя і які важливі для успішного навчання, соціальних відносин і згуртованості, конкурентоспроможності на ринку праці, активного виявлення громадянської позиції й благополуччя людини загалом. Соціально-емоційні навички охоплюють поведінкові моделі, внутрішній стан, підходи до вирішення завдань, здатність управляти діями й почуттями. Уявлення про себе і світ, що втілюються в стосунках людини з оточенням, також є частиною соціально-емоційних навичок. Соціально-емоційні навички, вимірювані у ДоСЕН, поділяються на 5 вимірів:

1. Виконання завдань (наполегливість, відповідальність, самоконтроль, мотивація досягати);
2. Регуляція емоцій (стресостійкість, контроль над емоціями, оптимізм);
3. Взаємодія з іншими (упевненість у собі, товарицькість, енергійність);
4. Широта кругозору (допитливість, креативність, толерантність);
5. Залученість (співпереживання, довіра).

На підтримку соціально-емоційного навчання у 1994 році було створено CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – Асоціацію для академічного, соціального та емоційного навчання. CASEL виокремила п'ять компетенцій, на розвиток яких спрямовується соціально-емоційне навчання:

- 1) самосвідомість – здатність розуміти й аналізувати власні емоції, думки, цінності та усвідомлювати їх вплив на поведінку в різних ситуаціях;
- 2) самоконтроль – здатність контролювати власні емоції й думки в різних ситуаціях та вміння управляти ними з метою досягнення поставлених цілей;
- 3) соціальна обізнаність – здатність зрозуміти іншу людину, проявляти емпатію, дотримуючись толерантності у спілкуванні;
- 4) побудова стосунків з іншими людьми – здатність встановлювати й підтримувати тісний, здоровий контакт з іншими людьми. Вона включає: комунікативну культуру, відкрите спілкування, вміння слухати іншого, довіру, співпрацю, компроміс, лідерство, роботу в команді, розв'язання проблем;
- 5) відповідальне прийняття рішень – здатність приймати ефективні рішення й поводитись відповідно до ситуації [2, с. 10–11].

Саме ці компетентності є важливими під час професійного спілкування та взаємодії викладачів мистецьких дисциплін, які покликані безпосередньо благосприятливо впливати на емоції здобувачтва і, як наслідок, глядача чи слухача.

**Висновки.** Покликання мистецьких дисциплін полягає в створенні, передачі та збереженні естетичних, культурних та духовних цінностей. Вони спрямовані на розвиток чуттєвого, емоційного і соціального інтелекту людини, формування естетичного світогляду та підтримку духовної рівноваги. Мистецтво виконує функцію не лише розважальну чи пізнавальну, а й гуманістичну, збагачуючи особистість і суспільство в цілому.

Роль викладача мистецьких дисциплін є надзвичайно багатогранною і охоплює не тільки передачу знань і навичок, а й розвиток творчого потенціалу учнів, формування їх естетичного світогляду та підтримку в самовираженні. Викладач мистецтва має особливу місію – допомогти здобувачам освіти побачити світ крізь призму краси, емоцій та культури, виховати любов до мистецтва і розкрити унікальні здібності кожної особистості.

### Література

1. Августюк М. М. Методичні поради до підвищення рівня емоційного інтелекту в здобувачів вищої освіти. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2022. 94 с. URL: <http://surl.li/tfing>
2. Басюк Н. Технологія соціально-емоційного навчання у розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкових класів та вихователів групи подовженого дня. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2024. № 2(30). С. 6–14. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(30\).2024.313990](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(30).2024.313990)
3. Башкір О. І., Золотухіна С. Т., Бі Юнь. Роль емоційного інтелекту в спілкуванні учасників освітнього процесу закладу вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2023. № 104. С. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4>
4. Башкір О.І. Соціальне партнерство як компетентність в освіті дорослих. *Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи*: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 13–14 червня 2024 р.). Харків. ХНПУ імені Г.С.Сковороди. 2024. 233 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/3d7dd535-2d9c-4273-99d6-e2a2696004f2>
5. Гасанова Л. Роль молодіжного центру у формуванні соціально-емоційних навичок: практичні кейси. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024. № 1(12). DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305276](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305276)
6. Гринько В., Євтухова Т., Філіпова А. Теоретичні аспекти розвитку соціально-емоційних навичок в учнів початкової школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2022. Вип. 17 (2). Слов'янськ. URL: <https://journals-indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1742526>
7. Жара Г. І. Розвиток складових індивідуального здоров'я вчителів: соціально-емоційні, етичні і компетентнісні аспекти. *Сучасні проблеми здоров'я та здорового способу життя у педагогічній освіті*. 2020. С. 214–220. DOI: 10.5281/zenodo.4513831
8. Милославська О. В. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та соціального інтелекту. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 5 (30). С. 240–245.
9. Національний звіт за результатами міжнародного Дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) в Україні (2022 – 2024). Т. 1 / кол. авт.: О. Елькін, О. Марущенко, Г. Бичко, В. Терещенко, М. Мазорчук, Т. Вакуленко та ін.; за ред. О. Елькіна, О. Марущенко, В. Терещенка; ГО «ЕдКемп Україна». Харків, 2024. 223 с.
10. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості. URL: <http://surl.li/kpiaqw>
11. Старинська О. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія*. 2022. № 3(56). С. 40–44. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>
12. Chernyshenko O. M., Kankaraš and F. Drasgow. Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and

emotional skills. 2018. OECD Education Working Papers. №173, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en5>

13. Goleman D. Emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1995. 386 p.

### References

1. Avhustiuk, M.M. (2022). *Metodychni porady do pidvyshchennia rivnia emotsiinoho intelektu v здобувачів вищої освіти* [Methodological tips for increasing the level of emotional intelligence in higher education students]. Ostroh: Vyd-vo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». URL: <http://surl.li/ffing> [in Ukrainian].

2. Basiuk, N. (2024). Tekhnolohiia sotsialno-emotsiinoho navchannia u rozvytku emotsiinoho intelektu maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv ta vykhovateliv hrupy podovzhenoho dnia [Technology of socio-emotional learning in the development of emotional intelligence of future primary school teachers and educators of the extended day care center]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. No 2(30). P. 6–14. DOI: [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(30\).2024.313990](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(30).2024.313990) [in Ukrainian].

3. Bashkir, O.I., Zolotukhina, S.T. & Bi Yun (2023). Rol emotsiinoho intelektu v spilkuvani uchasnykiv osvithnoho protsesu zakladu vyshchoi osvity [The role of emotional intelligence in the communication of participants in the educational process of a higher education institution]. *Pedahohichni nauky – Pedagogical Sciences*. No 104. P. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2023-104-4> [in Ukrainian].

4. Bashkir, O.I. (2024). Sotsialne partnerstvo yak kompetentnist v osviti doroslykh. Osvita doroslykh: svitovi tendentsii, ukraïnski realii ta perspektyvy [Social partnership as a competence in adult education]. Kharkiv: KhNPU imeni H.S. Skovorody. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/3d7dd535-2d9c-4273-99d6-e2a2696004f2> [in Ukrainian].

5. Hasanova, L. (2024). Rol molodizhnogo tsentru u formuvanni sotsialno-emotsiinykh navychok: praktychni keisy [The role of a youth center in developing social and emotional skills: practical cases]. *Sotsialna robota ta sotsialna osvita – Social work and social education*. No 1(12). DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305276](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305276) [in Ukrainian].

6. Hryenko, V., Yevtukhova, T. & Filipova, A. (2022). Teoretychni aspekty rozvytku sotsialno-emotsiinykh navychok v uchniv pochatkovoï shkoly [Theoretical aspects of the development of socio-emotional skills in primary school students]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty – Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects*. Issue 17 (2). Sloviansk. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1742526> [in Ukrainian].

7. Zhara, H.I. (2020). Rozvytok skladovykh individualnoho zdorovia vchyteliv: sotsialno-emotsiini, etychni i kompetentnisni aspekty [Development of teachers' individual health components: socio-emotional, ethical and competence aspects]. *Suchasni problemy zdorovia ta zdorovoho sposobu zhyttia u pedahohichnii osviti – Modern problems of health and healthy lifestyle in pedagogical education*. DOI: 10.5281/zenodo.4513831 [in Ukrainian].

8. Myloslavskaya, O. V. (2012). Osoblyvosti vzaiemozviazku emotsiinoho intelektu ta sotsialnoho intelektu [Features of the relationship between emotional intelligence and social intelligence]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine*. No 5 (30). P. 240–245 [in Ukrainian].

9. (2024). Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho Doslidzhennia sotsialno-emotsiinykh navychok (DoSEN) v Ukraini (2022–2024) [9. National report on the results of the international Social and Emotional Skills Study (SESS) in Ukraine (2022–2024)]. / kol. avt.: O. Elkin, O. Marushchenko, H. Bychko, V. Tereshchenko, M. Mazorchuk, T. Vakulenko ta in.; za red. O. Elkina, O. Marushchenka, V. Tereshchenka; HO «EdKemp Ukraina». Vol. 1. Kharkiv [in Ukrainian].

10. Nosenko E. *Emotsiinyi intelekt yak sotsialno znachushcha intehralna vlastyvist osobystosti* [Emotional intelligence as a socially significant integral personality trait]. URL: <http://surl.li/kpiaqw> [in Ukrainian].

11. Starynska, O. (2022). Problema psykholohichnoi sutnosti poniat «sotsialnyi intelekt» ta «emotsiinyi intelekt» [The Problem of the Psychological Essence of the Concepts of «Social Intelligence» and «Emotional Intelligence»]. *Naukovi pratsi mizhrehionalnoi akademii upravlinnia*

---

*personalom – Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management*. No 3(56). P. 40–44. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6> [in Ukrainian].

12. Chernyshenko, O.M., Kankaraš, F., Drasgow (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*. No 173, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en5> [in French].

13. Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books [in English].

---

### **Bashkir O.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Head of the Department of Education Studies and Innovative Pedagogy.  
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
[olga.bashkir@hnpu.edu.ua](mailto:olga.bashkir@hnpu.edu.ua)  
[orcid.org/0000-0001-9738-6445](https://orcid.org/0000-0001-9738-6445)

### **Pen C.**

Postgraduate student of the Department of Education Studies and Innovative  
Pedagogy. H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University  
[penczou@gmail.com](mailto:penczou@gmail.com)  
[orcid.org/0009-0009-7507-0429](https://orcid.org/0009-0009-7507-0429)

## **THE ROLE OF SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF ART DISCIPLINE TEACHERS**

*The topic of socio-emotional intelligence is currently relevant in the whole world due to its capacity to manage conflicts and deal with unpredictable situations that may provoke impulsive actions and decisions. Emotional instability in society is a problem resolution of which addresses various challenges faced by individuals and humanity at both social and systemic levels.*

*The article highlights that the overlapping functions of social and emotional intelligence have led to their recent treatment as inseparable concepts. Socio-emotional intelligence refers to an individual's ability to recognize, understand, control, and effectively express their own emotions, as well as to demonstrate empathy and establish and maintain healthy interpersonal relationships.*

*An art discipline teacher, much like the art disciplines themselves (music, painting, sculpture, theater, cinema, choreography, architecture, and literature), is responsible for dealing with emotional uncertainty and fostering emotional comfort and intelligence through their professional activities and the outcomes of those activities (such as a musical or choreographic performance, painting, film, theatrical production, etc.).*

*The article identifies a set of socio-emotional skills essential for art discipline teachers, including self-awareness (the ability to understand and analyze one's own emotions, thoughts, and values, and their impact on behavior in various situations); self-control (the ability to regulate one's emotions and thoughts across situations and manage them to achieve set goals); social awareness (the ability to understand others, show empathy, and communicate with tolerance); relationship-building (the ability to establish and maintain healthy, close contact with others, involving communication culture, open dialogue, active listening, trust, collaboration, compromise, leadership, teamwork, and problem-solving); and responsible decision-making (the capacity to make effective decisions and behave appropriately in various situations).*

*Key words: intelligence, emotions, art, competencies, teacher.*



УДК 371.032

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-17-24

### **Бі Є**

аспірантка спеціальності 011  
«Освітні, педагогічні науки»  
Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя  
huayuedongfang\_11@163.com  
orcid.org/0009-0004-8208-6270

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ДІТЕЙ, БАТЬКІВ І ШКОЛИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ТОЛЕРАНТНОСТІ**

*У статті розкрито сутність і роль соціально-педагогічної взаємодії дітей, батьків і школи. Велику увагу приділено особливостям і можливостям інклюзивного освітнього середовища, яке є основою ефективної педагогічної взаємодії і толерантного ставлення до різноманіття особистості.*

*У статті автор акцентує увагу на необхідності створення усіх необхідних умов для розвитку дитини.*

*Також у статті особлива увага приділена проблемі формування соціально-моральних якостей особистості дитини та формуванню соціальних навичок, адже вони є невід'ємною частиною життя кожної дитини і визначають її здатність взаємодіяти з оточуючими і будувати стосунки з іншими людьми.*

*Вивчивши наукові джерела та нормативні акти, авторка також визначає сутність самого поняття інклюзія (від англ. inclusion) як процесу підвищення ступеня участі всіх людей у суспільних відносинах та соціальному житті.*

*Як висновок авторка стверджує, що розвиток навичок впродовж дитинства є важливим завданням для батьків та педагогів, оскільки вони впливають на майбутнє соціальне функціонування дитини.*

*Проаналізувавши співпрацю сім'ї та школи, дослідниця зазначає, що вона об'єднана в рівноправному партнерстві та взаємодії, і саме ці два положення є основою гармонійних та рівноправних стосунків між батьками, дітьми та школою, а педагогічний колектив, і звісно батьки дитини, є одним живим організмом, який об'єднаний спільною підтримкою, гуманними зв'язками та високою відповідальністю до дитини, особливо якщо вона з особливими потребами.*

*У статті автор також стверджує, що завдяки розглянутій взаємодії, можна констатувати, що загалом в інклюзивному освітньому середовищі діти вчаться природно сприймати і толерантно бачити людські відмінності або ж недоліки, і тим самим вони стають більш чуйними, співчутливими, доброзичливими, готовими до взаємодопомоги.*

***Ключові слова:** виховання, формування, розвиток, взаємодія, інклюзивне освітнє середовище, діти, батьки, школа, соціально-моральні якості, соціальні навички, толерантність, співпраця.*

---

**Постановка проблеми.** На сьогодні основоположним завданням інклюзивної освіти є безпосередньо створення всіх умов, які є необхідними для розвитку дитини з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі. Зокрема, вирішенням даного завдання займаються соціальні педагоги, адміністрація навчального закладу, психологи, вчителі, сурдопедагоги та інші фахівці. Проте, при вступі особливої дитини до навчального закладу вектор завдань спрямовується на знаходження взаєморозуміння як із самою дитиною, так і з її батьками або ж опікунами. Саме тому в процесі

розвитку інклюзивного навчання особливе та важливе місце займає тісна взаємодія і співпраця між школою та родиною, котрі, в свою чергу, як партнери, мають спільну мету – допомогти дитині соціалізуватися в освітньому середовищі.

Сучасна школа з огляду на вимоги часу демократизується, освітні програми наповнюються творчим та позитивним змістом, що звісно сприяє розвитку в дітей творчого мислення, набуттю ними вмінь адекватної і рівноправної взаємодії, розвитку емоційної стабільності та саморегуляції.

Варто зазначити, що в умовах сучасної школи на перший план має виходити індивідуальність дитини, її здатність до творчої взаємодії з іншими, спроможність будувати конструктивні стосунки та розвиватись. Зокрема, в нашій державі, накопичено значний досвід щодо питання співпраці школи з батьками та родиною учнів. Проте новою і актуальною є взаємодія саме в умовах інклюзивного навчання.

Світовий досвід є аргументом за те, що участь батьків в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються школярів, має розширюватись, адже будь-яка зміна або корекція навчання у шкільному середовищі, створення програм або нових форм соціально-педагогічної взаємодії школярів з батьками є важливим предметом обговорення та дослідження в умовах інклюзивного навчання. Звісно, характер дитячо-батьківської взаємодії в період раннього дитинства відіграє значну роль у формуванні майбутніх стосунків між дитиною та іншими людьми.

У зв'язку з цим важливо акцентувати увагу і на інші аспекти означеної проблеми: формування соціальних навичок особистості. Соціальні навички є невід'ємною частиною життя кожної дитини. Вони визначають її здатність взаємодіяти з оточуючими і будувати стосунки з іншими людьми. Розвиток цих навичок впродовж дитинства є важливим завданням для батьків та педагогів, оскільки вони впливають на майбутнє соціальне функціонування дитини.

Формування соціальних навичок вимагає систематичного підходу та уваги до дитини. Крім того, важливо знати, що кожна дитина унікальна, тому необхідно враховувати її індивідуальні особливості та потреби. Розвиток соціальних навичок повинен бути поступовим і стимулюючим, забезпечуючи дитині можливість вчитися через власний досвід та спостереження за дорослими.

**Аналіз останніх публікацій і досліджень.** Вагомий внесок у висвітленні спектру проблем, пов'язаних з особами з особливими освітніми потребами, а також інтеграцією їх в соціум, як складових соціальної політики загалом зробили такі вчені як: І. Зверева, А. Капська, В. Ляшенко, В. Тесленко, І. Іванова та інші. На думку провідних дослідників у галузі освіти, зокрема таких як: А. Колупаєва, Н. Софій, С. Єфимова, інклюзія являє собою процес, який передбачає постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб всіх без винятку дітей, і саме така форма організації навчання дітей з обмеженими можливостями у звичайних школах вимагає чимало зусиль та знань.

Останні вітчизняні та зарубіжні публікації присвячені: вивченню психологічних особливостей ставлення до життя особистості (Т. Бурга); взаємодії школярів з членами колективу (М. Боришевський); критерії об'єктивної оцінки своєї діяльності (І. Данилюк). К. Вентцель піднімає проблему важливості зв'язку школи з сім'ями учнів, освіти їх батьків та загалом сімейного виховання.

У витоків вирішення проблеми взаємодії навчального закладу освіти та сім'ї стояв великий педагог А. Макаренко, який у свою чергу пропагував ідею тісної взаємодії між школою та сім'єю учнів.

Безпосередньо, у взаємодії людина досягає природні та суспільні явища, закономірності, процеси, при цьому орієнтуючись в оточуючій реальності та визначаючи способи свого мислення і загалом поведінки. З цим розумінням пов'язана потреба людини в спілкуванні, освіті, вихованні та власному загальному розвитку. Разом з тим, сьогодні в освітньому процесі необхідно активно використовувати якомога більше потенціал сім'ї, адже саме батьки школярів мають бути поінформовані про хід

навчального процесу, в тому числі активно брати участь у ньому, підтримуючи дитину в реалізації своїх творчих та індивідуальних проєктів.

Вагомий внесок у висвітленні спектру проблем сімейної взаємодії, доцільно згадати, що в працях Я. Коменського, Я. Корчака, І. Песталоцці, С. Русової, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського обґрунтовується положення про провідну роль сім'ї у розвитку дитини, залучення її до загальнолюдських цінностей.

Серед дослідницьких робіт в яких відсвітлюються різні аспекти поведінки особистості, особливий інтерес для нас становлять наукові розробки зарубіжних вчених С. Стаут, В. Ромек, та вітчизняні В. Войтко, А. Вірковського, А. Колупаєвої, О. Волошина, Н. Ничкало. Зокрема, в науковій літературі, соціально-педагогічна взаємодія розглядається як одна з важливих категорій педагогіки.

Аналіз сучасних досліджень засвідчує неухильне зростання наукового інтересу до створення інклюзивного освітнього середовища у закладах освіти, що потенційно гармонізує розвиток фізичних і духовних сил, здібностей, обдарувань особистості, оптимізує реалізацію потенціалу в умовах гуманізації суспільства, формування внутрішньої інтелектуально-моральної свободи особистості, орієнтує на соціально значущі духовні цінності.

Сутність теоретичних понять інклюзивної освіти достатньо повно викладена у працях Д. Гарнера, А. Дайсона, М. Кінг-Сірса, Д. П. Мітлера, М. Уїлла, Т. Лормана, Д. Харві та ін. Вивченням окресленої проблеми у науковому просторі чимало приділяють увагу такі вчені, як: В. Ардзінба, Т. Бут, С. Колосов, А. Колупаєва, І. Ломакова, М. Сварнік, В. Ткачук, О. Таранченко, І. Білозерська, Л. Будяк та ін. А в працях В. Бондаря, І. Іванової, І. Калініченко, А. Колупаєвої, К. Кольченко, Г. Нікуліної, Л. Сердюк, П. Таланчука, А. Шевцова обґрунтовано концептуальні основи впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Проте, аналіз стану досліджуваної проблеми в педагогічній теорії і практиці показав, що незважаючи на наявні роботи, що розкривають теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної взаємодії дітей, батьків і школи в умовах інклюзивного середовища вивчені недостатньо.

**Мета статті** полягає в аналізі інклюзивних підходів до вирішення проблеми соціально-педагогічної взаємодії дітей, батьків і педагогів в освітньому середовищі загальноосвітньому закладі.

**Виклад основного матеріалу.** Сьогодні немає сумнівів щодо рівного права на отримання якісної освіти кожної людини, незалежно від її походження, релігії, переконань, національності тощо. Можна стверджувати, що для ефективного впровадження інклюзивної освіти, створення безпечної школи, середовища для всіх осіб з особливими освітніми потребами, а також подолання гендерних стереотипів щодо їх освіти, має вирішальне значення. Просто розміщення учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах недостатньо для того, щоб забезпечити їх соціальний рівень, саме інклюзія та інша професійна підтримка повинна бути на місці, щоб полегшити їх прийняття та приналежність до групи однолітків.

На сьогодні одним із результатів власне інтеграційно-освітнього підходу є створення єдиної освітньої системи, що включає дітей різних категорій. Варто підкреслити, що міжнародні організації, такі як: ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, Ради Європи, Організація Об'єднаних Націй та Європейський Союз, визначають в інклюзії спільні і головні елементи. Зокрема спільним є те що, інклюзія передбачає право на освіту для всіх осіб, а цінності, пов'язані з інклюзією, пов'язані з рівноправним спілкуванням, справедливістю, демократизацією, перевагою рівного доступу, якістю і доступністю освіти. Інклюзія передбачає спілкування та участь дітей у шкільній культурі та навчальній програмі, яка передбачена для всіх учнів.

Звернувшись до зарубіжного досвіду, варто зазначити, що більшість країн Західної Європи, США, Канади та інших країн визначають інклюзивну освіту для дітей з особливими освітніми потребами як домінуючу форму навчання. Деякі країни

Східної та Центральної Європи давно демонструють позитивні досягнення в інклюзивній практиці. Це дає підстави для визначення освітніх перспектив інклюзії з урахуванням постійних соціально-педагогічних проблем. Спілкування дітей з особливими освітніми потребами в школі у всьому світі вважається важливим завданням забезпечення якісної освіти для всіх і створення умов для задоволення пізнавальних потреб учнів у найменш обмежувальних умовах [1, с. 3–4].

Вивчивши наукові джерела та нормативні акти, можемо визначити інклюзію (від англ. *inclusion*) як процес підвищення ступеня участі всіх людей у суспільних відносинах та соціальному житті. Що стосується інклюзивного навчання, то законодавство визначає, що це система освітніх послуг, заснована на принципі забезпечення центрального права дітей на освіту та права на її отримання безпосередньо за місцем проживання, в тому числі отримання якісної освіти в загальноосвітній школі. Звідси, можемо стверджувати, що термін «особливі освітні потреби» тісно пов'язаний з поняттям «інклюзивна освіта». Визначаючи суть інклюзії, ми виділяємо її як безперервний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб всіх дітей, в тому числі включаючи комплексну і повноцінну оцінку та збір найнеобхіднішої інформації з різних джерел, що передбачає розробку та реалізацію індивідуального плану розвитку. Ідею інклюзії ми виділяємо в залученні всіх учнів у командну роботу для виконання завдання через взаємозалежну та спільну співпрацю.

Разом з тим, дослідження і досвід багатьох країн показали, що орієнтована на дитину педагогіка може допомогти зменшити втрату ресурсу та краху надій, що занадто часто спричинене низьким рівнем навчання та закономірностями усталених підходів у навчанні. Звичайно, інклюзивна школа – це насамперед навчальний заклад, який втілює інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, а також: адаптацію навчальних планів та планування загалом, різні форми виховання і навчання, використання існуючих ресурсів громади, використання педагогічного виховного потенціалу батьків, співпраця з фахівцями різного профілю щодо надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, і зазвичай всі ці фактори впливають досягнення високих результатів в навчанні дітей та формують загальний позитивний мікроклімат в школі [4]. Незважаючи на те, що інклюзивні школи використовують умови для досягнення рівних можливостей та повноцінної участі, їх ефективне функціонування вимагає спільних зусиль не лише вчителів та працівників школи, а й батьків, членів родини та однолітків. Зазвичай, традиційні установки та переконання щодо навчання дітей з ООп, а також їх сприйняття в суспільстві відіграє важливу роль. Це стосується і вчителів, оскільки їх вірування, упереджене ставлення, мають значний вплив на їх готовність працювати в інклюзивному освітньому середовищі.

На нашу думку, ключовим моментом в інклюзивному середовищі є педагогіка толерантності. Вона є важливим інструментом та умовою ефективної реалізації інклюзивної освіти. Педагогіка нашої держави толерантність визначає, як готовність приймати інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на основі взаєморозуміння. Відповідно виділяють такі типи толерантності: расова, класова, етнічна, релігійна, географічна, освітня, вікова, фізіологічна та статеві. Однак у всіх цих сферах досліджень толерантність тісно пов'язана з такими особливостями людини як: терпіння, довіра, емпатія, альтруїзм, доброзичливість тощо. Педагогіка толерантності в інклюзивному класі проявляється насамперед у культурі спілкування дітей, вчителів, батьків та інших. Діти повинні розуміти, що, незважаючи на відмінності, необхідно сприймати і приймати людей такими, якими вони є. Бути толерантним може бути досить складним завданням для школярів, оскільки їм бракує соціальних навичок та здатності керувати своїми емоційними станами, а іноді вони виявляють високі вимоги до оточуючих та навколишнього світу. Тому педагогіка толерантності є важливим напрямком в освітній політиці, без якого якісні зміни в освіті загалом, та інклюзивній освіті зокрема, неможливі. Підкреслюємо, що реалізація інклюзивної освіти в соціально-педагогічному аспекті передбачає такі головні завдання:

- подолання стереотипів у суспільстві, що пропагують упереджене або ж негативне ставлення до учнів з особливими освітніми потребами з огляду на їхні здібності та права на регулярне навчання школи в межах їх місцевої громади;

- аналіз та впровадження висновків поточних соціально-педагогічних досліджень для виявлення соціальних чи особистісних проблем дитини з ООП та професійна психолого-педагогічна підтримка;

- створення приємного освітнього середовища, спрямованого на компенсацію негативного досвіду соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, надання належної допомоги у створенні сприятливих умов для їх адаптації / соціалізації в шкільному середовищі;

- робота з обдарованими дітьми (розвиваючи їхні мистецькі, спортивні та академічні таланти);

- організація заходів для активної дозвілєвої діяльності дітей з обмеженими можливостями, сприяння інтеграції їх у суспільство;

- підтримка соціально-педагогічної співпраці між працівниками школи та батьками дітей з ООП для вирішення проблем інклюзивної освіти на різних рівнях;

- адаптація навчально-методичного забезпечення та модифікація навчального процесу з метою формування нової філософії освіти – педагогіка толерантності;

- проведення різноманітних соціальних та освітніх заходів для сприяння інклюзивній освіті, підвищення педагогічної культури батьківської спільноти з метою виявлення та пропагування толерантного ставлення до дітей з ООП та їх батьків [3].

Виходячи з вище сказаного, ми визначаємо інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, що уособлює принцип забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися в умовах загальноосвітнього закладу за власним місцем проживання. Інклюзивне навчання базується на особистісно орієнтованому навчанні дитини з особливими освітніми потребами, що в свою чергу, передбачає: розкриття навчальних можливостей кожного учня замість звичної ієрархії здобуття пізнавальних навичок, разом з тим, реформування навчальної програми, що передбачає використання спільного навчального плану для всіх учасників освітнього процесу як більш диференційованого й індивідуального, аніж альтернативна версія, складена для дітей з особливими потребами та для тих, у кого результати нижчі за інших, і звісно, роль учителя як співучасника інклюзивного навчання, а не стороннього спостерігача. Зараз є зрозумілим, що інклюзивна освіта приносить користь громадам, сім'ям, вчителям, та безпосередньо дітям, забезпечуючи відвідування дітей з особливими освітніми потребами, школи, зі своїми однолітками та надання їм належної підтримки для досягнення успіху як в академічному, так і в соціальному плані. Зрозуміло також, що громади отримують вигоду від інклюзії завдяки включенню в освітній процес дітей з ООП в загальноосвітніх школах, це допомагає зруйнувати бар'єри суспільства, і всі отримують вигоду з більш доброзичливого та відкритого середовища.

Варто наголосити, на таких основних елементах толерантної, інклюзивної школи. Перше, що варто відзначити, це те, що всі діти навчаються разом у всіх випадках, коли вони вважають це можливим, не беручи до уваги певні труднощі та відмінності, що існують між ними. Другим важливим елементом є застосування організаційних заходів, розробка стратегій викладання і навчальних планів, використання ресурсів та партнерства з громадами, задля забезпечення якісної освіти для всіх. Третій елемент наголошує на тому, що концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними та активними членами суспільства. Інклюзивне навчання з педагогіки та практичної діяльності школи є найефективнішим корисним засобом, що гарантує співучасть, відповідальність, взаємодію, солідарність, гармонійні стосунки між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками. Згідно з дослідженнями, в інклюзивних класах акцент робиться насамперед на розвиток у дітей здібностей і талантів, не акцентуючи увагу на їх

проблемних сторонах. Ми наголошуємо на тому, що взаємодія з іншими дітьми сприяє фізичному, когнітивному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами [2].

Завдяки розглянутій взаємодії, можна констатувати, що загалом діти вчаться природно сприймати і толерантно бачити людські відмінності або ж недоліки, і тим самим вони стають більш чуйними, співчутливими, доброзичливими, готовими до взаємодопомоги. І четвертий елемент полягає в тому, що саме інклюзивні підходи беззаперечно є корисними для сім'ї. У цьому випадку сім'ї, які мають дітей з проблемами психофізичного розвитку, мають можливість отримати підтримку від інших батьків, адже саме вони якнайкраще зрозуміють, чому розвиток їхніх дітей є типовим для чогось іншого, і так вони будуть активно брати участь у процесі виховання і навчання підростаючого покоління. Вчителі інклюзивних класів глибше розуміють індивідуальні відмінності та особливості дітей, а також ефективну співпрацю з батьками та професіоналами (фахівцями з лікувальної фізкультури, дефектологами, асистентом вчителя, логопедами, соціальними педагогами тощо). Таким чином, інклюзивне навчання ґрунтується на простій ідеї, яка наголошує на тому, що кожна дитина та сім'я цінуються однаково та заслуговують на ті ж можливості, що й інші. Інклюзія – це створення сприятливого середовища для розвитку здібностей, навчання, створення дружніх відносин та можливість жити як і всі інші.

**Висновки з дослідження та перспективи подальших розвідок.** Вивчивши зміст та особливості соціально-педагогічної взаємодії, підкреслюємо особливу роль в даному процесі взаємодію школи, батьків та дітей. В свою чергу, з позицій педагогіки толерантності можна дати широку характеристику структури безпосередньо взаємодії родини і школи, до якої включаємо: визначення завдань і цілей спільної роботи, організацію різних форм спільної роботи, підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою, корекцію спільної діяльності та педагогічну діагностику родини.

У результаті дослідження ми констатуємо, що педагогічні колективи, керівництво закладу середньої освіти, мають значний психолого-педагогічний потенціал, завдяки якому батькам можуть надати значну допомогу і підтримку у вихованні дітей з ООП, покращити внутрішньо-сімейний мікроклімат, встановлений відповідними відносинами між батьками та дітьми. Відсутність відповідних знань у значної кількості дорослих членів сім'ї, нездатність або навіть небажання знати свою дитину, її вікові та індивідуальні особливості негативно визначаються у її розвитку, формуванні цінностей та впевненості у собі. А завдяки тісній взаємодії з батьками, дитина безпосередньо отримує знання про те, як жити у світі, і саме це складає основу її життєвого досвіду. В той же час не можна ігнорувати той факт, що сучасна педагогічна діяльність сім'ї потребує науково-методичного та організаційного оновлення, спрямованого на гуманізацію відносин між батьками та дітьми у спільних принципах діяльності.

Вивчивши співпрацю сім'ї та школи, можемо зазначити, що вона об'єднана в рівноправному партнерстві та взаємодії, і саме ці два положення є основою гармонійних та рівноправних стосунків між батьками та дітьми. Важливо пам'ятати, що педагогічний колектив, і звісно батьки або ж опікуни дитини, є єдиним живим організмом, який об'єднаний спільною підтримкою, гуманними зв'язками та високою відповідальністю до дитини, особливо якщо вона з особливими потребами. Обґрунтовані теоретичні аспекти соціально-педагогічної взаємодії батьків та дітей, показали нам що взаємна повага, творчий підхід до спілкування та взаємодії з дитиною, використання інтерактивних методів, варіативність цього спілкування сприяють тому, що батьки та діти приносять користь і радість один одному, що в свою чергу забезпечує задоволення від цього процесу. Разом з тим, креативність дозволяє вирішувати та корегувати конфлікти або ж нові проблеми, орієнтуватися в нових умовах, пробуджувати та стимулювати розвиток інтересів дитини до будь-якої діяльності.

Подальшого дослідження потребують форми та методів навчально-виховної діяльності з урахуванням сильних сторін дитини, що послужить основою для оптимізації навчально-виховного процесу в інклюзивному класі, пришвидшить соціалізацію дитини в колективі та полегшить роботу вчителя та команди супроводу учня.

### Література

1. Варава В. Інклюзивна освіта: готовність номер один? Шкільний світ. 2010. № 15. С. 3–4.
2. Даниленко Л. І., Єфімова С. М та ін. Налагодження партнерських стосунків з родинами. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібн. Київ, 2007. 128 с. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/93/>
3. Сабельнікова С. Досвід впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. *Практика управління закладом освіти*. 2009. № 10. С. 15–28
4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с. С. 57.

### References

1. Varava, V. (2010). Inklusyivna osvita: hotovnist nomerodyn? [Inclusive education: readiness number one?]. *Shkilnyi svit – School world*. No 15. P. 3–4 [in Ukrainian].
2. Danylenko, L.I., Yefimova, S.M. (2007). Nalahodzhennia partnerskykh stosunkiv z rodynamy [Establishing partnerships with families]. *Inklusyivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia – Inclusive school: features of organization and management*. Kyiv. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/93/> [in Ukrainian].
3. Sabielnikova, S. (2009). Dosvid vprovadzhennia inkluzyvnoho navchannia v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Experience in implementing inclusive education in a general education institution]. *Praktyka upravlinnia zakladom osvity – Practice of managing an educational institution*. No 10. P. 15–28 [in Ukrainian].
4. Sofii, N.Z. & Naida Yu.M. (2007). Kontseptualni aspekty inkluzyvnoi osvity [Conceptual aspects of inclusive education]. *Inklusyivna shkola: osoblyvosti orhanizatsii ta upravlinnia – Inclusive school: features of organization and management*. (L.I. Danylenko (Eds.). Kyiv [in Ukrainian].

---

### Bi Ye

postgraduate student of specialty 011  
"Educational, pedagogical sciences"  
Nizhyn State University named after Nikolai Gogol  
huayuedongfang\_11@163.com  
orcid.org/0009-0004-8208-6270  
Scientific supervisor: Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor

### **SOCIAL-PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN CHILDREN, PARENTS AND SCHOOLS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS THE BASIS OF PEDAGOGY OF TOLERANCE**

*The article reveals the essence and role of socio-pedagogical interaction between children, parents and school. Much attention is paid to the features and capabilities of an inclusive educational environment, which is the basis of effective pedagogical interaction and a tolerant attitude towards personality diversity.*

*In the article, the author emphasizes the need to create all the necessary conditions for the development of the child.*

*Also, the article pays special attention to the problem of forming the socio-moral qualities of the child's personality and the formation of social skills, because they are an integral*

*part of the life of every child and determine his ability to interact with others and build relationships with other people.*

*Having studied scientific sources and regulatory acts, the author also defines the essence of the very concept of inclusion (from the English. inclusion) as a process of increasing the degree of participation of all people in social relations and social life.*

*As a conclusion, the author argues that the development of skills throughout childhood is an important task for parents and teachers, since they affect the future social functioning of the child.*

*Having analyzed the cooperation between the family and the school, the researcher notes that it is united in an equal partnership and interaction, and it is these two provisions that are the basis of harmonious and equal relations between parents, children and the school, and the teaching staff, and of course the child's parents, are a single living organism, which is united by mutual support, humane ties and high responsibility towards the child, especially if he has special needs.*

*In the article, the author also claims that thanks to the considered interaction, it can be stated that in general, in an inclusive educational environment, children learn to naturally perceive and tolerantly see human differences or shortcomings, and thus they become more sensitive, compassionate, friendly, ready for mutual assistance.*

*Key words: upbringing, formation, development, interaction, inclusive educational environment, children, parents, school, socio-moral qualities, social skills, tolerance, cooperation.*



УДК 373.2.091.39:[316.362:316.624  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-25-34

**Пихтіна Н. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
prykhtina@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-6684-436

**ГРА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНО-ЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ  
ДОШКІЛЬНИКІВ, ЩО ВИХОВУЮТЬСЯ У НЕБЛАГОПОЛУЧНИХ СІМ'ЯХ  
ТА МАЮТЬ НЕГАТИВНІ ПРОЯВИ У ПОВЕДІНЦІ**

*У статті обґрунтовані аспекти виникнення поведінкових відхилень у дітей дошкільного віку. Окреслене та обґрунтоване поняття «негативні прояви у поведінці» як нестійкі, ситуативні поведінкові відхилення, що виникають у дітей переважно у дошкільному віці під впливом несприятливих для їхнього розвитку факторів: кризами психо-вікового розвитку трьох та семи років, неправильними типами виховання в сім'ї та несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти.*

*Визначені та обґрунтовані найбільш поширені негативні поведінкові прояви у дітей дошкільного віку: капризування, істерики, впертість, неслухняність, агресивність, недисциплінованість, нечесність.*

*На основі аналізу міжнародної класифікація поведінкових відхилень, визначені групи детермінант поведінкових відхилень у дітей: медико-біологічні, соціально-педагогічні, психо-фізіологічні. Наголошено, що у контексті заявленої проблеми найбільш дієвими для дитини дошкільного віку є саме соціально-педагогічні детермінанти, зокрема, сімейне неблагополуччя та пов'язані з ним неправильні типи виховання у родині.*

*Родина, обґрунтована як персональне соціальне середовище розвитку та важливий інститут соціалізації особистості. Зосереджена увага на особливостях неблагополучної родини, її типах та неправильних лініях виховання у неблагополучній родині.*

*Обґрунтовані педагогічні можливості гри як провідної діяльності дитини у дошкільному віці та як найбільш вивченої і дослідженої в якості засобу, методу, форми, прийому розвитку і виховання дітей.*

*Проаналізовані сучасні дослідження науковців спільноти The LEGO Foudation, щодо гри на основі наскрізного підходу. Гра як активність дітей, представлена п'ятьма характеристиками (гра радісне, значуща, соціальна, мотивуюча, активна), що забезпечує нове розширене розуміння і тлумачення її сутності та можливостей у взаємодії педагога з дітьми. Це забезпечує всебічний розвиток дошкільника у єдності його фізичної, соціальної, когнітивної, емоційної, креативної сфер.*

*Ключові слова: відхилення у поведінці, негативна поведінка, негативні прояви у поведінці, кризи трьох та семи років, неблагополучне сім'я, неправильні лінії виховання, несприятлива адаптація до ЗДО, гра, соціально-емоційне навчання, емоційна підтримка.*

---

**Постановка проблеми.** Науковцями і практиками різних історичних епох наголошувалось на потужних природовідповідних механізмах й освітньому потенціалу гри як засобу стимулювання і розвитку пізнавальних психічних особливостей,

соціалізації особистості, цілісного формування складових її всебічного розвитку, готовності до майбутньої самореалізації у різних видах діяльності, власному житті.

Наукові зарубіжні й вітчизняні дослідження останніх десятиліть (О.Рома, Х. Дженсен, А. Пайл), демонструють широкі можливості гри у розвитку і навчання 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 [1; 3; 4].

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-емоційної підтримки дошкільників, що виховуються у неблагополучних сім'ях та мають негативні прояви у поведінці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення проблеми поведінкових відхилень у дітей, їх попередження і подолання здійснюється сьогодні вітчизняними і зарубіжними дослідниками. Їх результати складають важливі фундаментальні засади розуміння сутності поведінкових відхилень, етапів і механізмів їх виникнення у дітей різних вікових груп, в межах в онтогенетичного розвитку індивіда, *що представлені різними напрямками психолого-педагогічних досліджень:*

1. Вивчення особливостей і ступеню соціально-педагогічної занедбаності особи. Напрямок представлений дослідженнями *Т. Колесіної* (негативні прояви у поведінці дошкільників як початковий ступінь поведінкового відхилення), *Л. Оліференко, Г. Тагірової*, (ступені соціально-педагогічної занедбаності учнів), *М. Фіцула* (типи важковиховуваності).

2. Дослідження механізмів виникнення поведінкових девіацій (*В. Захарчук, Т. Федорченко*).

3. Характеристика детермінант виникнення відхилень у поведінці, зокрема, відхилень в емоційно-почуттєвій сфері особи як чинника поведінкових девіацій (*О. Кульчицька*); індивідуально-психологічного та мікросоціального рівнів детермінації у виникненні поведінкових відхилень (*В. Оржеховська*); соціально-педагогічні проблем дітей та молоді як чинники виникнення девіантної поведінки (*Н. Завацька*), виявлення та вивчення дітей групи ризику (*М. Ковальчук*).

4. Дослідження особливостей виховання у дітей здатності контролювати власну поведінку, зокрема, засобами: ігрової та комунікативної діяльності дітей (*І. Козубовська*); діагностичних і корекційних аспектів попередження та подолання агресивної поведінки у дітей (*О. Бовть*); впливу батьківсько-дитячих стосунків на дитячу поведінку і здатність контролювати її (*О. Захаров, О. Косарева*).

Незважаючи на значний доробок науковців в галузі досліджень освітніх, розвивальних та виховних можливостей гри (*А. Бурова, К. Карасьова, Т. Піроженко*), вивчення її превентивних особливостей у попередженні й подоланні поведінкових відхилень у дітей представлене незначними та поодинокими дослідженнями. Нажаль, відсутні фундаментальні роботи щодо застосування різних видів ігор у профілактичній роботі з дітьми різних вікових категорій, окрім окремих аспектів превентивної роботи з дітьми дошкільного віку, що представлені у дослідженнях *Н. Пихтіної*.

**Виклад основного матеріалу.** Численні наукові дослідження засвідчують, що більшість поведінкових відхилень у дітей дошкільного віку відображають тимчасовий, іноді випадковий стан дитини, що, як правило, є захисною реакцією на несприятливі умови життєдіяльності [8, с. 199]. Науковцями і педагогами-практиками (*О. Бовть, О. Кисла, Н. Пихтіна, О. Потапова*) встановлено, що діти обирають поведінку (позитивну чи негативну) за певних умов. Доброзичливе, без тиску і негативних оцінок ставлення вихователя до дітей, створює сприятливу атмосферу для того, щоб дитина почувала себе захищеною, відчувала до себе любов і позитивне ставлення значущих для неї людей [8, с. 214–215].

Сучасні науковці, досліджуючи особливості порушень поведінки дошкільників та молодших школярів, наголошують, що передумови виникнення девіацій виникають саме у дошкільному віці. *Н. Пихтіна* розглядають **негативні прояви у поведінці дітей**, як різновид поведінкового відхилення, початковий етап у формуванні стійких девіацій; визначають їх як нестійке, ситуативне поведінкове відхилення, що виникає у дітей переважно у дошкільному та молодшому шкільному віці внаслідок дії несприятливих умов їх життєдіяльності та виховання [7, с. 16; 11].

*Т. Федорченко*, характеризуючи дошкільний вік як період інтенсивної соціалізації особистості, здобуття нею життєвого досвіду, наголошує, що захисні механізми психіки дитини дошкільного віку тільки починають формуватися. Тому саме від подій цього періоду життя залежить, якими вони будуть у майбутньому – продуктивними, тобто такими, що стимулюють розвиток і саморегуляцію особистості, чи непродуктивними, що деформують картини зовнішнього світу, а також поведінку. Таку деформацію поведінки дослідниця називає негативними проявами у поведінці [15, с. 235].

Тож, **негативні прояви у поведінці** тлумачать як нестійкі, ситуативні поведінкові відхилення, що виникають у дітей переважно у дошкільному віці під впливом несприятливих для їхнього розвитку соціальних, психолого-педагогічних та медико-біологічних факторів, зокрема, кризами психо-вікового розвитку трьох та семи років, неправильними типами виховання в сім'ї та несприятливою адаптацією до закладу дошкільної освіти. Найбільш поширеними **негативними поведінковими проявами** у дітей дошкільного віку, за оцінкою сучасних вітчизняних науковців (*О. Бовть, Т. Туркот, Т. Федорченко, І. Шишова та інших*) є: *капризування, істерики, впертість, агресивність, недисциплінованість, нечесність*.

У контексті заявленої теми, заслуговує на увагу *Міжнародна класифікація поведінкових відхилень*, в основу якої покладені розлади поведінки (РП), зумовлені переважно соціально-психологічними факторами, а саме:

- розлади поведінки дошкільників, що виявляються переважно у родині та стосовно близьких людей;
- несоціалізовані розлади поведінки дошкільників (диссоціальна чи агресивна поведінка стосовно інших дітей);
- соціалізовані розлади поведінки дошкільників (диссоціальна чи агресивна поведінка у дітей, які добре інтегровані в групу однолітків);
- опозиційно-демонстративні розлади поведінки (сплески гніву, агресії, афекти) [8].

Відповідно до філософської концепції причинно-наслідкового характеру людської сутності і поведінки, фактори формування й розвитку особистості тільки в певних умовах можуть відігравати роль чинників її вчинків та поведінкових проявів. Тож відхилення у поведінці людини зумовлюються відповідними **несприятливими детермінантами** поведінки (*умовами й факторами*) – будь-якими змінними, що знаходяться у причинно-наслідкових зв'язках з поведінкою та визначають її спрямованість. Знання їх сутності та нівелювання дії, буде сприяти запобіганню негативних проявів у поведінці дошкільників, які є ще ситуативними і нестійкими та попереджувати їх перетворення у більш складні і стійкі поведінкові відхилення [7].

Сучасні науковці (*М. Ковальчук, Н. Пихтіна, Т. Федорченко*) окреслюють та аналізують такі **групи детермінант** поведінкових відхилень у дітей: медико-біологічні, соціально-педагогічні, психо-фізіологічні [11, с. 135–136].

У контексті заявленої теми статті, доцільним є розгляд саме соціально-педагогічних детермінант, оскільки науковці (*В. Приходько, К. Суятінова*), до **соціально-педагогічних детермінант** поведінкових відхилень у дітей, в першу чергу, відносять сімейне неблагополуччя та пов'язані з ним неправильні типи виховання в сім'ї [14].

Родину розглядають як персональне соціальне середовище розвитку, один з найважливіших інститутів соціалізації особистості та вважає, що воно зумовлює

відповідний спосіб життя дитини, її соціальне існування, впливає на формування нових соціальних якостей, умінь та навичок.

*В. Приходько* визначає *неблагополучну сім'ю* як таку, яка через об'єктивні або суб'єктивні причини втратила свої виховні можливості, внаслідок чого у ній виникли несприятливі умови для виховання дитини. За оцінкою науковця, *негативні впливи сімейного оточення*, істотно спотворюють поведінку дитини. зумовлюють ранню втрату її потреби у спілкуванні з батьками, формуючи низку негативних поведінкових стереотипів та особистісних якостей (егоїзму, замкнутості, конфліктності, впертості, неадекватно завищену чи занижену самооцінку, озлобленість, невпевненості у власних силах, недисциплінованості тощо). За оцінкою науковця, у неблагополучній сім'ї спостерігається відкрита або прихована емоційна напруга дитини. Часті покарання, окрики, невдоволення з боку батьків, примушують дитину думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Це створює відповідний негативний емоційний дискомфорт у душі дитини [12].

**Неправильні типи виховання дитини у родині** – соціально-педагогічна детермінанта, яка, за оцінкою науковців, може виникати, діяти і виконувати роль відповідного маркера сімейного неблагополуччя з одного боку, з іншого – низького рівня педагогічної освіченості батьків.

*Н. Пухтіна* розглядає її в якості важливої умови у виникненні негативних поведінки у дітей, її закріплення в якості стійкої поведінкової реакції, оскільки цьому сприяє саме неправильна позиція дорослого у вихованні, педагогічно недоцільне реагування в ситуаціях первинних негативних проявів.

Науковиця вважає, що уже в дошкільному віці внаслідок неправильного виховання в сім'ї виникають помилки у поведінці дитини: невміння гратися з однолітками, спілкуватися з ними, формується неправильне ставлення до старших і до самого себе. У їх основі – невдачі в грі і трудових діях, що зароджують невпевненість у собі, образливість, впертість і навіть агресивність та озлобленість. Дефіцит успіху в грі і дефіцит спілкування ведуть до викривлення психічного розвитку [8, с. 223].

У молодшому шкільному віці продовжують діяти наслідки неправильного виховання в сім'ї та дитячому садку, зароджуючи нові явища: прагнення уникати неприємностей, пов'язаних з невдачами у навчальній діяльності і стосунках з оточуючими, наслідками чого можуть бути – неслухняність, істеричність, примхливість, нерішучість, пасивність [15, с. 238].

Ускладнення стосунків членів проблемних сімей негативно впливають на виховання дітей в родині. Часто вона не може розібратися у суті конфліктів у родині. А сама конфліктна ситуація та неадекватна поведінка батьків негативно на ще незрілу психіку дитини, спричинюючи її негативні емоційні стани, неврози. Негативно впливає на формування дитячої особистості, її морально-емоційний розвиток, порушення взаємин і спілкування між батьками та дітьми. Серед низки характеристик, зумовлених вказаними порушеннями – недовіра, байдужість, зайнятість власним життям, невиконання батьківських функцій тощо.

Науковці виділяють типи неправильного виховання у неблагополучній сім'ї, що можуть негативно вплинути на поведінку дитини. Зупинимось на їх аналізі детально.

*Виховання за типом емоційного відмежування* – виховання у сім'ях, де дитина для батьків є небажаною і непотрібною. Такі діти народжені без очікуваної радості. Тому сприймаються у родині як ускладнення умов життя, матеріальних зокрема, перешкоду для кар'єрного зростання. Реакція дітей на таку позицію батьків та ставлення до себе – різна. Вони замикаються у собі, емоційно відмежовуються, шукають підтримку в інших людей чи ситуаціях. Таким дітям, іноді комфортніше в освітньому закладі чим удома. Вони фантазують, придумуючи собі друзів, іншу родину, намагаються жити в умовах вигаданої казкової історії про сім'ю.

Стараються за будь-яких умов сподобатися батькам, що змушує їх пристосовуватись і бути нещирими. Іноді привертають до себе увагу негативними способами:

демонстративною поведінкою через істерики, неслухняність, агресію, сприяє ситуаційній негативній поведінці дітей і її закріплення у більш стійкі форми [14, с. 98].

*Емоційна байдужість* – тип неправильного виховання, коли батьки не звертають уваги на дитину і її переживання. Вважають, що основна їх функція – забезпечення необхідного догляду, тож виконують їх іноді з певним роздратуванням. Байдужість і відсутність контролю – основні характеристики цього типу виховання. Батьки не контролюють успішність та поведінку дитини або ж роблять це у формі повчань, докорів, фізичних покарань.

Діти, виховані за таким типом, не відчують потреб у спілкуванні з батьками, виростають замкнутими, почуваються вдома відчуженими. Тому, шукаючи розуміння і підтримку поза родиною, такі діти потрапляють під негативний вплив вулиці [12, с. 99].

*Надмірна вимогливість* – виховання у родині, за якого батьки змушують дитину займатися одночасно різними видами творчої діяльності: музикою, мовами, спортом, навіть якщо до них у дитини немає особливих схильностей і бажань. Тому добре засвоїти дитиною усього, до чого вона залучається неможливо через обмежені особистісні і часові можливості. Батьки ж при цьому висувають підвищену вимогливість, обгрунтовуючи її як піклування про майбутнє дитини. У таких сім'ях батьки, одночасно говорять про любов до дітей і суворо їх виховують. При цьому орієнтуючись не на почуття дитини, а на загальні норми, не враховують індивідуально-психологічних особливостей своєї дитини.

За таких умов вона не має нормальних можливостей долучатись до ігор і спілкування з однолітками. У відповідь – дитиною демонструється протест проти вимог батьків, а надмірна завантаженість виснажує її нервову систему, зумовлює тривожність, депресії.

*Бездоглядність* – тип виховання, при якому дитина за певних обставин, не доотримує належної уваги батьків. Її духовні потреби, інтереси є нецікавими для батьків, вчинки і поведінка – неконтрольованими.

Бездоглядність спостерігається і в умовах формального сімейного виховання. Вияв інтересу батьків до дитини, поверхневий, напоказ. Тому, розуміючи поверхневність вимог, діти уникають такого повехневого контролю дорослих і живуть власним життям. Яскравим виявом бездоглядності дітей є втечі з дому, невідвідування освітніх закладів, бродяжництво [5].

*Жорстоке ставлення* – неправильний тип, за якого батьки жорстоко карають дітей за неслухняність і незначні провини, викликаючи у них страх, озлобленість і ненависть. Розрізняють такі вияви жорстокого ставлення до дітей:

- фізичне насилля, яке включає фізичні покарання в сім'ях;
- емоційне (чи психічне) насилля через негативну увагу (вербальні приниження, постійна критика, акцентування небажаності дитини) та через відсутність уваги до неї. Наслідки психічного насилля є сильнішими і руйнівнішими, ніж від фізичного;
- сексуальне насилля руйнуючи особистість, зумовлює психологічні комплекси, психічні відхилення, деформує соціалізацію дитини;
- байдуже ставлення, нехтування інтересами як небажання і неспроможність батьків задовольнити матеріальні потреби дітей.

Невиправдана вимогливість і жорстокість батьків, їхня нестриманість, роздратованість, жорстокість, ускладнюють засвоєння дітьми моральних норм, погіршують взаємини. Виникає невпевність, надмірна емоційна збудливість, тривожність, замкнутість, агресивність [11].

*Самоусунення батьків від виховного вливу на дитину* – виховання, де авторитарність батьків поєднується з їх формальним ставленням до своїх обов'язків. Якщо у родинному вихованні позиції батька і матері суперечливі, вони не можуть замінювати один одного. Така подвійність зумовлює закомплексованість дітей, їх подвійну моральність [5].

Результати сучасних досліджень науковців (С. Курінна, В. Приходько) підтверджують, що *виховання дитини в неблагополучній родині*, її особистісний розвиток значно ускладнюється негативними соціально-психологічною та педагогічною ситуаціями в сім'ї. Ми узагальнили та виділили наступні особливості несприятливої соціалізації дошкільника в умовах неблагополучної сім'ї, а саме: *недостатність позитивного емоційного контакту між членами родини, неправильність виховних позицій батьків, ускладнення їх подружніх стосунків, аморальний спосіб життя батьків та їх асоціальна поведінка* [6]. Тож, виховання, яке зводиться лише до зовнішніх впливів (заборони, накази) та ігнорує особливості внутрішнього світу дитини, сприяє виникненню негативної поведінки, яка є протидією дитини вимогам дорослих та спочатку є ситуативною. Однак, за наявності несприятливих умов, нестійкі негативні поведінкові прояви у дітей дошкільного віку поступово закріплюються і перетворюються на стійкі характерологічні риси [10].

Запобігти виникненню чи подолати негативні поведінкові прояви, що вже виникли може гра. З одного боку, як провідна діяльність дитини у дошкільному віці, з іншого, як найбільш вивчена і досліджена в якості засобу, методу, форми, прийому розвитку і виховання дітей.

Розробники парціальної програми «Творці майбутнього» 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 [1].

Науковці спільноти The LEGO Foudation 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; 3]. Проаналізуємо ці характеристики.

1. *Гра радісна*. 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 значуща*. 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*. Це означає, що саме у взаємодії з іншими, відбувається розвиток необхідних для цього 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 мотивуюча*. 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 активна.* 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 [1; 3].

За оцінкою О.Роми, І.Звоник, Г.Малевиц, гра є тим середовищем і механізмом, який дозволяє ефективно зреалізувати 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 [1].

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 [3].

*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, стресостійкість, 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, вміння 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 врахуванням благополуччя власного та інших людей [2; 3].

Адаптована до вказаних аспектів соціально-емоційного навчання дошкільників засобами гри програма «*Веселі друзі*», допоможе педагогу розвивати відповідні вміння і компетентності у дітей.

**Висновки.** *Таким чином*, відчуття дитиною власної агентності, радість, значущість, соціальна взаємодія, мотивація й активна залученість – важливі складові

взаємодії дитини з однолітками і дорослими у грі. Окреслені й проаналізовані її основні п'ять 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.

### Література

1. Біла книга «Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів». Дж.М.Зош, Ем.Дж.Хопкінс, Х.Дженсен, Кл.Лю, Д.Ніл, К.Пірш-Пасек, С.Ліннет Соліс, Д.Вайтбрейд. LEGO-Торгова марка LEGO Group. 2017. 39 с. [https://drive.google.com/drive/folders/1aBKgkGI607NUMD\\_LLQpIP5UV6OR\\_Z\\_om?fbclid=IwAR2OVqC6Krl\\_TgYKRvV22yQrVp\\_ZGaYFVyN9ifgEjwQBaOHnJ2pofKFoaTE](https://drive.google.com/drive/folders/1aBKgkGI607NUMD_LLQpIP5UV6OR_Z_om?fbclid=IwAR2OVqC6Krl_TgYKRvV22yQrVp_ZGaYFVyN9ifgEjwQBaOHnJ2pofKFoaTE)
2. Біла книга «Фасилітація гри: мистецтво та наука про залучення дітей дошкільного віку до навчання через гру». Ханна Дженсен, Ангела Пайл, Дженіфер М. Зош, Хасін Б. Ібрагім, Алехандра Сарагоса Шерман, Жиркі Ріунамо та Бриджіт К. Хамре-LEGO-Торгова марка LEGO Group. 2019. 23 с. [https://www.legofoundation.com/media/3296/wp\\_%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B8\\_2019\\_ukrainian-version-2.pdf](https://www.legofoundation.com/media/3296/wp_%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B8_2019_ukrainian-version-2.pdf)
3. Гра по-новому, навчання по-іншому: метод. посібн. / упор. О. Рома. The LEGO Foundation. Київ, 2018. 44 с.
4. Корман О. Програма курсу «Школи батьківства». Київ: ІЗМН, 2007. 245 с.
5. Корнієнко А. Не сотвори собі кумира. Про найпоширеніші помилки у вихованні дітей та способи їх виправлення. *Ваше здоров'я. Медична газета України*. 2004. № 46 (829). С. 4–5.
6. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6–7 років в різних умовах життєдіяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Слов'янськ, 2004. 240 с.
7. Пихтіна Н. П. Профілактика негативних проявів у поведінці дітей: навч. посіб. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. 376 с.
8. Пихтіна Н. П. Відхилення в поведінці дітей: характеристика, чинники виникнення та стратегія усунення. *Соціально-моральний розвиток і виховання дитини дошкільного віку*: колективна монографія (за заг. ред. О.Кононко). Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 198–255.
9. Пихтіна Н. П. Теорія і методика ігрової діяльності дітей: навч. посібн. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 267 с.
10. Пихтіна Н. П., Кононко О. Л. Від недисциплінованості до дисциплінованості дошкільника: діагностика відхилення та оптимізація виховного процесу. *Соціально-моральне виховання дошкільника: дослідно-технологічні аспекти*: колективний навчально-методичний посібник / за заг. ред. Кононко О. Л. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. С. 311–372.
11. Пихтіна Н. П., Пихтін М. П., Федорченко Т. Є. Психолого-педагогічні та соціально-правові аспекти профілактики девіантної поведінки дітей та молоді / за заг. ред. В. М. Оржеховської (друге видання). Київ: ТОВ "КНТ", 2018. 376 с.
12. Приходько В. М. Підготовка майбутніх педагогів до превентивного виховання дітей із неблагополучних сімей: наук.-метод. посіб. Запоріжжя: Прем'єр, 2006. 288 с.
13. Програма всебічного розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Творці майбутнього» / О. Ю. Рома, І. Ю. Звоник, Г. В. Малевич. The LEGO® Foundation, 2021. 100 с.
14. Суятінова К. Є. Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в сім'ях розлучених батьків: дис. д-ра пед. наук. Київ. 2016. 294 с.
15. Федорченко Т. Причини негативних проявів у поведінці дітей старшого дошкільного віку, які впливають на формування її культури поведінки. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2015. Вип. 52. С. 234–240.

### References

1. (2017). Bila knyha «Navchannia cherez hru ta diialnisnyi pidkhd: ohliad dokaziv» [White Paper «Learning through Play and Activity-Based Learning: A Review of the Evidence»]. Dzh.M.Zosh, Em.Dzh.Khopkins, Kh.Dzhensen, Kl.Liu, D.Nil, K.Pirsh-Pasek, S.Linnet Solis,



D.Vaitbreid. LEGO-Torhova marka LEGO Group. URL: [https://drive.google.com/-drive/folders/1aBKgkGI607NUMD\\_LLQpIP5UV6OR\\_Z\\_om?fbclid=IwAR2OVqC6Krl\\_TgYKRvV22yQrVp\\_ZGaYFVyN9ifgEjwQBaOHnJ2pofKFoaTE](https://drive.google.com/-drive/folders/1aBKgkGI607NUMD_LLQpIP5UV6OR_Z_om?fbclid=IwAR2OVqC6Krl_TgYKRvV22yQrVp_ZGaYFVyN9ifgEjwQBaOHnJ2pofKFoaTE) [in Ukrainian].

2. (2019). Bila knyha «Fasylytatsiia hry: mystetstvo ta nauka pro zaluchennia ditei doshkilnoho viku do navchannia cherez hru». Khanna Dzhensen, Anhela Pail, Dzhenifer M. Zosh, Khasin B. Ibrahim, Alekhandra Sarahosa Sherman, Zhyrki Riunamo ta Brydzhit K. Khamre-LEGO-Torhova marka LEGO Group. URL: [https://www.legofoundation.com/media/3296/wp\\_%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%6%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B8\\_2019\\_ukrainian-version-2.pdf](https://www.legofoundation.com/media/3296/wp_%D1%84%D0%B0%D1%81%D0%B8%D0%BB%D1%6%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B3%D1%80%D0%B8_2019_ukrainian-version-2.pdf) [in Ukrainian].

3. (2018). *Hra po-novomu, navchannia po-inshomu* [Playing in a new way, learning in a different way]. (O. Roma (Ed.)). The LEGO Foundation. Kyiv [in Ukrainian].

4. Korman, O. (2007). Prohrama kursu «Shkoly batkivstva» [Program of the course «Parenting School»]. Kyiv: IZMN [in Ukrainian].

5. Korniienko, A. (2004). Ne sotvory sobi kumyra. Pro naiposhyrenishi pomylky u vykhovanni ditei ta sposoby yikh vypravlennia [Don't create an idol for yourself. About the most common mistakes in raising children and ways to correct them]. *Vashe zdorovia. Medychna hazeta Ukrainy – Your health. Medical newspaper of Ukraine*. No 46 (829). P. 4–5 [in Ukrainian].

6. Kurinna, C.M. (2004). *Osoblyvosti sotsializatsii ditei 6–7 rokiv v riznykh umovakh zhyttiediialnosti* [Peculiarities of socialization of children 6–7 years old in different living conditions]. Sloviansk [in Ukrainian].

7. Pykhtina, N.P. (2012). *Profilaktyka nehatyvnykh proiaviv u povedintsi ditei* [Prevention of negative manifestations in children's behavior]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

8. Pykhtina, N.P. (2020). Vidkhylennia v povedintsi ditei: kharakterystyka, chynnyky vynyknennia ta stratehiia usunennia [Deviations in the behavior of children: characteristics, factors of occurrence and elimination strategy]. *Sotsialno-moralnyi rozvytok i vykhovannia dytyny doshkilnoho viku – Socio-moral development and upbringing of a preschool child*. (O.Kononko (Eds.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

9. Pykhtina, N.P. (2016). *Teoriia i metodyka ihrovoi diialnosti ditei* [Theory and methodology of children's play activities]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

10. Pykhtina, N.P. & Kononko, O.L. (2020). Vid nedystsyplinovanosti do dystsyplinovanosti doshkilnyka: diahnostyka vidkhylennia ta optymizatsiia vykhovnoho protsesu [From indiscipline to discipline of a preschooler: diagnostics of deviation and optimization of the educational process]. *Sotsialno-moralne vykhovannia doshkilnyka: doslidno-tekhnologichni aspekty – Socio-moral education of a preschooler: research and technological aspects*. (Kononko O.L. (Eds.)). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].

11. Pykhtina, N.P., Pykhtin, M.P. & Fedorchenko, T.Ye. (2018). *Psykhologo-pedahohichni ta sotsialno-pravovi aspekty profilaktyky deviantnoi povedinky ditei ta molodi* [Psychological, pedagogical and socio-legal aspects of preventing deviant behavior in children and youth]. (V.M. Orzhekhovskoi (Eds.)). (2ed). Kyiv: TOV "KNT" [in Ukrainian].

12. Prykhodko, V.M. (2006). *Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do preventyvnoho vykhovannia ditei iz neblahopoluchnykh simei* [Preparing future teachers for preventive education of children from disadvantaged families]. Zaporizhzhia: Premier [in Ukrainian].

13. (2021). Prohrama vsebichnoho rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv ta metodychni rekomendatsii «Tvortsi maibutnoho» [Program for the comprehensive development of children from 2 to 6 years old and methodological recommendations «Creators of the Future»]. (O.Yu. Roma, I.Yu. Zvonyk, H.V. Malevych). The LEGO® Foundation [in Ukrainian].

14. Suiatinova, K.Ye. (2016). *Sotsializatsiia ditei starshoho doshkilnoho viku v simiakh rozluchenykh batkiv* [Socialization of older preschool children in families of divorced parents]. Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

15. Fedorchenko, T. (2015). Prychyny nehatyvnykh proiaviv u povedintsi ditei starshoho doshkilnoho viku, yaki vplyvaiut na formuvannia yii kultury povedinky [Causes of negative manifestations in the behavior of children of senior preschool age, which affect the formation of their culture of behavior]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of a rural school*. Issue 52. P. 234–240 [in Ukrainian].

**Pykhtina N.**

Candidate of Science in Pedagogy, Docent,  
Docent at the Department of Preschool Education  
Nizhyn Gogol State University  
npykhtina@ukr.net  
orcid.org/0000-0001-6684-436

**PLAY AS A TECHNOLOGY OF SOCIAL AND EMOTIONAL SUPPORT  
FOR PRESCHOOLERS RAISED IN DYSFUNCTIONAL FAMILIES  
WITH NEGATIVE BEHAVIORAL MANIFESTATIONS**

*The article explores the factors contributing to behavioral deviations in children of preschool age. The concept of «negative behavioral manifestations» is outlined and substantiated, with an emphasis on their transient and situational nature. These deviations often arise due to adverse influences on a child's development, including age-related crises (at three and seven years old), ineffective parenting styles, and difficulties in adapting to preschool education.*

*It is identified and characterized in the paper the most common negative behavioral manifestations in preschoolers, which include capriciousness, tantrums, stubbornness, disobedience, aggression, indiscipline, and dishonesty.*

*Based on an analysis of international classifications of behavioral deviations, three key determinant groups are singled out: medical-biological, social-pedagogical, and psycho-physiological. Particular emphasis is placed on social-pedagogical factors, as they play a crucial role in shaping children's behavior. Special attention is given to the impact of family dysfunction and ineffective parenting practices.*

*The family is highlighted as a fundamental social environment for a child's development and a critical institution of socialization. The article examines the characteristics of dysfunctional families, their classifications, and the most common parenting mistakes.*

*A separate focus is given to the pedagogical potential of play as the leading activity in early childhood. Play is considered a universal tool for children's development, education, and upbringing. The study reviews contemporary research, including findings from The LEGO Foundation, which underline a holistic approach to play-based learning. The following five key characteristics of play are presented: joyful, meaningful, socially interactive, actively engaging, and motivating, which illustrates its educational value in child-teacher interactions. It is concluded that play fosters comprehensive development in preschoolers, integrating physical, social, cognitive, emotional, and creative domains.*

*Key words: behavioral deviations, negative behavior, negative behavioral manifestations, age-related crises at three and seven, dysfunctional family, incorrect parenting styles, unfavorable adaptation to preschool educational institutions, play, social-emotional learning, emotional support.*

УДК 378.147.091.31-044.247:[811.111:821.111  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-35-46

**Давиденко О. В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри германської філології та  
методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
davyydenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-7204-1405

**Пономаренко О. В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри германської філології та  
методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0003-3874-7460

**Смелянська В. В.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри германської філології та  
методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
smelianska.victoria@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-3421-7473

**ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЇ CLIL У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
ТА ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ: ПЕРЕВАГИ ТА ВИКЛИКИ**

*У статті проаналізовано впровадження технології інтегрованого навчання змісту та мови (CLIL) у викладання англійської мови та зарубіжної літератури як інноваційного підходу. Подано аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Особливу увагу приділено аналізу впровадження CLIL у вищій освіті України, зокрема в контексті досвіду окремих закладів та їх участі у міжнародних проєктах. Висвітлено переваги інтегрованого підходу для формування мовної та мовленнєвої компетентності, міжкультурної комунікації, критичного мислення та аналітичних навичок студентів. Розглянуто виклики впровадження CLIL у закладах вищої освіти, пов'язані із спеціальною підготовкою висококваліфікованих викладачів, створенням навчальних матеріалів та ресурсів, рівнем матеріально-технічного забезпечення для створення сприятливих умов навчання. Описано ключові принципи моделі «4Cs» (зміст, комунікація, когніція, культура), які є основою інтеграції CLIL в освітній процес. Представлено модель реалізації елементів CLIL у курсі зарубіжної літератури, що забезпечує одночасний розвиток мовних, мовленнєвих, літературних, когнітивних та соціокультурних компетентностей, що дозволяє студентам не лише вдосконалювати знання з іноземної мови, але й глибше пізнавати літературні твори. Практичне значення статті полягає у запропонованих рекомендаціях для викладачів, що включають приклади завдань, таких як аналіз текстів в оригіналі, використання проєктної діяльності та парного викладання. Показано, що часткова інтеграція CLIL дозволяє адаптувати методiku до умов вітчизняної вищої освіти, забезпечуючи поступовий перехід до ширшого її впровадження. Особливу увагу приділено викликам впровадження даної методики, зокрема, підготовці викладачів, створенню навчальних програм та вдосконаленню технічної бази. У висновках окреслено перспективи подальших досліджень у напрямі розробки методичних*

---

*матеріалів для українських університетів, адаптації CLIL до гуманітарних дисциплін та оцінки його впливу на якість професійної підготовки студентів.*

*Ключові слова: інтегроване навчання змісту та мови (CLIL), нормативні документи, вітчизняний та зарубіжний досвід, переваги та виклики CLIL, модель реалізації CLIL, парне викладання, рекомендації.*

---

**Постановка проблеми.** Знання англійської мови є надзвичайно важливим для нашої держави, особливо в контексті сучасних глобальних змін та викликів, зокрема в умовах інтеграції України в європейське та глобальне середовище. У зв'язку із цим Верховною Радою було прийнято Закон України № 3760-IX від 04.06.2024 «Про застосування англійської мови в Україні», що значно впливає на систему вищої освіти, акцентуючи на важливості володіння англійською мовою як ключового інструменту для особистого професійного розвитку, міжнародної співпраці із світовими освітніми та культурними інституціями, а також інтеграції в глобальний освітній простір [7]. Тому перед закладами вищої освіти постали завдання, які полягають у важливості адаптації освітніх програм та посиленні мовного компоненту шляхом збільшення годин на викладання англійської мови, її інтеграції в інші освітні компоненти тощо. Якщо забезпечити належні умови для вивчення англійської мови, це стане вигідним для усіх учасників освітнього процесу, включаючи викладачів, які зможуть активніше брати участь у міжнародних освітніх заходах, конференціях, проєктах та грантових програмах. Це, безумовно, сприятиме обміну знаннями та впровадженню передових світових освітніх практик.

Принагідно відмітити, що Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» передували ще ряд нормативних документів щодо посилення вивчення англійської мови на рівні вищої освіти. Таким документом стала «Концепція розвитку англійської мови в університетах» [1]. Концепція розвитку англійської мови в університетах України, запропонована Міністерством освіти і науки, є важливою з кількох причин. По-перше, вимоги щодо володіння англійською мовою (рівень B1 для вступу і B2 для випуску) підвищують якість підготовки студентів, забезпечуючи їх конкурентоспроможність як на вітчизняному, так і на міжнародному ринку праці. По-друге, згідно із документом частина профільних дисциплін пропонується викладати англійською мовою, що сприяє розширенню можливостей до глобальних знань і сучасних наукових розвідок, що також дає неабияку перспективу закладам вищої освіти стати повноцінними учасниками у міжнародних академічних програмах. По-третє, проведення регулярних «скрінгів знань» рівня англійської мови у студентів стимулює їх підтримувати високі стандарти володіння мовою, забезпечуючи ефективність реалізації концепції.

Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України стали ще одним вагомим документом у сфері мовної освіти [2]. Методичні рекомендації спрямовані на вдосконалення вивчення, викладання та застосування англійської мови у закладах вищої освіти України відповідно до державної політики, рекомендацій Ради Європи та інших нормативних документів. Основна мета – формування у студентів навичок використання англійської мови як інструменту спілкування, пізнання та самореалізації, що підвищує їх конкурентоспроможність у процесі євроінтеграції.

Рекомендації адресовані керівництву ЗВО, викладачам англійської мови (з професійним спрямуванням та для академічних цілей), викладачам фахових дисциплін англійською та іншим працівникам. Їх успішна реалізація базується на системному підході, проєктному менеджменті, інтеграції інновацій та міжнародної підтримки. Документ враховує потреби освітнього процесу під час воєнного стану та в період відновлення країни, пропонуючи сучасні підходи для ефективного впровадження змін.

Усе вищесказане підтверджує чітку стратегію нашої держави інтегруватися у міжнародне освітнє, наукове, суспільно-політичне середовище, а англійська мова є невід'ємним інструментом у цьому процесі. На сьогоднішній день готовність більшості студентів та викладачів українських закладів вищої освіти до участі в іншомовній комунікації різних рівнів є недостатньою. Це стосується як загальних мовних навичок, мовленнєвих умінь, так і фахових знань, необхідних для ефективної академічної діяльності та міжнародної співпраці. Тому заклади вищої освіти повинні всіляко сприяти навчанню англійської мови студентів як мовних, так і немовних спеціальностей, переглянувши зміст освітніх програм. За можливості викладати фахові дисципліни англійською мовою, що відкриває перед студентами широкий спектр можливостей працювати у міжнародних проектах, брати участь у наукових дослідженнях, отримувати досвід, необхідний для роботи в мультикультурному середовищі.

Головним пріоритетом змін у сучасній вищій освіті є її орієнтація на компетентнісний підхід, спрямований на формування у здобувачів освіти таких навичок і знань, які дозволять їм у майбутньому вирішувати не лише повсякденні завдання, але й професійні виклики. Для досягнення цієї мети переглядаються навчальні цілі, оновлюється зміст освітніх програм, посібників, навчальних матеріалів тощо. На думку багатьох методистів досягненню таких цілей мають слугувати методи інтегрованого навчання. У сучасних наукових розвідках, присвячених професійно орієнтованій іншомовній підготовці, виокремлюють три основні підходи до викладання іноземної мови на основі інтеграції. Це викладання англійської для спеціальних цілей (ESP – English for Specific Purposes), інтегроване навчання предмета і мови (CLIL – Content and Language Integrated Learning) та використання англійської як мови викладання (EMI – English as a Medium of Instruction). [13]. Вбачаємо за доцільне більш детально розглянути актуальність впровадження підходу CLIL як ефективної методики, що відповідає сучасним тенденціям інтеграції змісту навчання та мовної підготовки та робить його актуальним для закладів вищої освіти в Україні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У зарубіжній методиці необхідність інтеграції CLIL у професійно орієнтоване мовне навчання вбачали такі дослідники, як P.Ball, M.Byram, K.Bentley, C. Morgan, D.Coyle, P. Hood, D.Marsh, A.Doiz, D.Lasagabaster, I.Feltsan та інші [12; 13; 16; 17; 19].

У вітчизняному науковому просторі інформація про CLIL охоплює загальні аспекти (О. Першукова, О. Мілютіна) [6, с. 163], вітчизняний досвід впровадження елементів методики CLIL в освітній процес (Н.Савченко, Ю. Федорченко, Р. Туренко) [8, с. 378], зарубіжний досвід у впровадженні цієї методики (В. Солощенко, О. Пасічник, О. Пасічник) [9, с. 117]. Деякі дослідники розглядають застосування CLIL у закладах вищої освіти (І. Акуленко, І. Куліш, О. Мілютіна, І. Некоз, С. Нікіфорчук, С. Отрощенко, О. Пасічник, Н. Тарасенкова, О. Тарнопольський, О. Щербакова, І. Якушенко) [23, с. 249–250].

Водночас цілеспрямовану та системну роботу з поширення знань про CLIL та його інтеграцію в освітній процес в Україні здійснюють Британська рада в Україні та Гете інститут, які організовують навчальні заходи для педагогів, ознайомлюючи їх із можливостями й дидактичним потенціалом цієї технології [14; 18].

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** На тлі стрімкого зростання кількості праць, присвячених різним аспектам впровадження методу інтегрованого навчання змісту та мови CLIL як інноваційного підходу, можна констатувати недостатнє висвітлення цієї проблеми на рівні вищої освіти, зокрема у викладання англійської мови та зарубіжної літератури. Можна стверджувати про недостатню кількість робіт, у яких би висвітлювалися особливості міждисциплінарної взаємодії у викладанні фахових дисциплін англійською мовою, досвід парного викладання, підходи до планування уроків за цією методикою тощо. Це ускладнює її впровадження і знижує ефективність інтеграції мовного та предметного навчання.

**Метою** статті є аналіз особливостей методики предметно-мовного інтегрованого навчання CLIL та вивчення можливостей її впровадження у навчальний процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Для досягнення цієї мети передбачено вирішення кількох завдань, зокрема узагальнити теоретичні та практичні аспекти методики CLIL, представлені в наукових та методичних розвідках; проаналізувати основні складники та елементи цієї методики; сформулювати переваги та недоліки її використання, розробити практичні рекомендації для викладачів, які включають приклади завдань для викладання зарубіжної літератури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Термін CLIL виник в Європі на початку дев'яностих років XX ст. [15] для опису ситуацій, коли предмети або частини предметів викладаються іноземною мовою із двозначними цілями, а саме вивченням змісту та одночасним вивченням іноземної мови, причому мова і зміст відіграють спільну і взаємовигідну роль [20]. Принагідно відмітити, що метод інтегрованого навчання змісту предмета та мови CLIL набуває значної популярності серед викладачів закладів вищої освіти. Цей метод передбачає викладання гуманітарних, природничих і технічних дисциплін студентам іноземною мовою. Основною метою підходу CLIL є використання мови навчання (Language 2 – L2), яка відрізняється від рідної мови учнів (Language 1 – L1), для опанування змісту навчальної дисципліни. Іноземна мова (L2) вивчається в результаті ініціювання лінгвістичних компетентностей, щоб сприйняти зміст, необхідний для конкретного предмета. Тому, однією із важливих характеристик методики CLIL є її дуальна спрямованість, бо іноземна мова виступає не метою, а засобом формування компетентностей із навчальних дисциплін і водночас поглиблює навички володіння іншомовними комунікативними стратегіями [11, с. 82].

Ряд закладів вищої освіти в Україні мають досвід запровадження CLIL у навчальний процес. Це зокрема університети, які активно впроваджують інноваційні методи викладання для покращення рівня володіння іноземними мовами серед студентів та інтеграції мовного навчання з іншими дисциплінами. Так, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького розробив курс «Методологія CLIL» у рамках проєкту Erasmus+ «Розвиток потенціалу підготовки учителів іноземних мов як шлях до впровадження багатомовної освіти та європейської інтеграції України (MultiEd)» на університетській платформі Moodle. Проєкт передбачає створення спільного навчального простору, де учасники можуть обмінюватися досвідом та використовувати інноваційні методи в освітньому процесі. У співпраці з українськими партнерами, такими як Запорізький національний університет, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Черкаський національний університет, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та іншими установами, було розроблено програми та курси, які підтримують європейську інтеграцію та багатомовну освіту в Україні [10].

Визначним заходом стала I Всеукраїнська конференція, присвячена впровадженню методики CLIL у процес викладання англійської мови, що відбулася 28 жовтня 2023 року в місті Мукачево. Педагоги з усіх регіонів країни об'єдналися для обговорення сучасних підходів до інтеграції змістового та мовного навчання. Конференція стала важливою подією для української освітньої спільноти, оскільки вперше було організовано захід, повністю присвячений методиці CLIL. Учасники мали можливість обмінятися досвідом, обговорити виклики та перспективи впровадження CLIL у навчальний процес, а також розробити пропозиції для Міністерства освіти і науки України щодо подальшого розвитку цієї методики [5].

Аналіз науково-методичної літератури вказує на існування різних моделей CLIL: від повного занурення (total immersion), коли на основі CLIL повністю розробляється навчальна програма, до часткової інтеграції (partial immersion) CLIL у освітній процес. Другий підхід є найбільш практичним для нас, оскільки він дозволяє

інтегрувати CLIL у освітню програму, не порушуючи її цілісності та не вимагаючи суттєвих змін у програмних вимогах.

У свою чергу дослідники D. Marsh, D. Coyle розробили модель чотирьох аспектів навчання («4Cs»), яка забезпечує всебічний підхід до вивчення мови через предметне навчання [6]:

1. Оволодіння змістом предметної галузі (content) – вивчення основних понять і знань певної дисципліни.
2. Соціокультурний аспект (culture) – вивчення культурних особливостей, що пов'язані з темою та предметною галуззю.
3. Активізація когнітивних процесів (cognition) – розвиток мислення і здатності до аналізу, критичного осмислення матеріалу.
4. Створення умов для іншомовної комунікації (communication) – використання мови для обміну ідеями та інформацією у межах конкретної тематики та предметної галузі.

Ця модель спрямована на розвиток комплексних компетентностей студентів, які охоплюють як мовні, так і предметні знання, а також уміння працювати з різноманітними культурними контекстами. Модель підкреслює важливість інтеграції цих компонентів для ефективного навчання та підтримки розвитку методик CLIL.

Дослідник D. Marsh стверджує, що використання інтегрованого змістового та мовного навчання CLIL у викладанні іноземної мови на рівні вищої освіти має потенціал для мотивації студентів до вивчення мови в умовах, схожих на «занурення», коли студенти не тільки вивчають мову, але й активно використовують її для вивчення інших предметів. [21]. Цей підхід сприяє розвитку когнітивних навичок і глибшому засвоєнню матеріалу, оскільки студенти вчать мову через контекст, що дозволяє їм краще осмислити інформацію та розвивати навички її практичного застосування. Метод CLIL, таким чином, може стати ефективним інструментом для підвищення мотивації і залучення студентів у процес навчання, оскільки він інтегрує мовне навчання з вивченням спеціалізованих предметів, забезпечуючи таким чином більш інтенсивну та природну мовну практику.

У свою чергу, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя здійснює підготовку фахівців за освітньо-професійними програмами «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література» першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти, які поєднують академічну та прикладну спрямованість [3; 4]. Вони орієнтовані на формування професійної готовності спеціаліста до здійснення іншомовної комунікації, викладання англійської мови та зарубіжної літератури відповідно до сучасних теоретичних засад, методики викладання іноземних мов і зарубіжної літератури. Зазначимо, що в процесі підготовки майбутніх учителів англійської мови та зарубіжної літератури значна частина освітніх компонентів, передбачених освітніми програмами, реалізується англійською мовою.

За нашим переконанням, на особливу увагу заслуговує викладання зарубіжної літератури на бакалаврському та магістерському рівнях із елементами методу CLIL. Можливим, на нашу думку, може стати часткова реалізація CLIL у нашому університеті, що передбачає використання цієї методики на окремих курсах, а не на всіх рівнях навчання або у всіх напрямках. Такий підхід дозволяє студентам покращити володіння іноземною мовою через інтеграцію вивчення змісту та мови. Часткова реалізація може включати викладання окремих тем або частин курсу на іноземній мові; використання англійських текстів як основи для літературних або наукових досліджень тощо. Так, викладання у межах CLIL може здійснюватися двома викладачами на одному занятті, що називається парне викладання (team teaching/collaborative teaching) [22, с. 68]. Такий підхід має ряд переваг та особливостей, що роблять його ефективним у контексті предметно-мовного інтегрованого навчання. Розрізняють такі формати парного викладання, як спільне проведення заняття, коли обидва викладачі працюють з групою, взаємодіючи між собою та з аудиторією; розподіл обов'язків, коли

один викладач фокусується на змістовій частині (предмет), інший – на мовній підтримці (лексика, граматики, вимова); черговість, коли викладачі чергуються в проведенні різних етапів заняття, наприклад, один викладає новий матеріал, а інший організовує мовні вправи або групову роботу; супровід і спостереження, коли один викладач активно проводить заняття, а інший супроводжує групу, допомагаючи окремим студентам або аналізуючи їхні труднощі для подальшого удосконалення матеріалу. Такий підхід щодо часткової реалізації CLIL дозволяє закладам вищої освіти поступово вводити методіку, оцінюючи її ефективність перед розширенням застосування на більш широкому рівні.

Викладання зарубіжної літератури в університеті за «4Cs»-моделлю передбачає інтеграцію чотирьох ключових елементів: змісту, комунікації, когніції та культури. Пропонуємо вашій увазі модель як можна реалізувати кожен із цих елементів у контексті викладання курсу зарубіжної літератури.

### **Модель реалізації елементів CLIL у курсі зарубіжної літератури**

<b>Складова CLIL</b>	<b>Підхід</b>	<b>Спосіб реалізації</b>
<b>Зміст (Content)</b>	Викладання зарубіжної літератури через використання іноземної мови (наприклад, англійської або іншої мови, на якій написані твори) дозволяє студентам не лише ознайомитися із змістом класичних і сучасних творів, а й розвивати мовні навички через текст.	Викладач може обирати уривки із творів зарубіжних авторів і організувати аналіз їх змісту (сюжету, героїв, стилю написання). Твори/уривки творів можуть бути прочитані в оригіналі, що дозволяє студентам порівнювати культурні контексти.
<b>Комунікація (Communication)</b>	Використання мови як інструменту для обговорення літературних творів. Це сприяє розвитку мовленнєвих навичок і стимулює студентів активно спілкуватися англійською мовою.	Можна організувати обговорення в групах, проведення дебатів або усних презентацій з аналізу літературних персонажів, тем чи стилістичних засобів.
<b>Когніція (Cognition)</b>	Навчання в межах CLIL сприяє розвитку когнітивних навичок студентів, таких як критичне мислення, здатність аналізувати і синтезувати інформацію, що є необхідним для розуміння літературних творів.	Викладач може використовувати різні методи активного навчання, що сприяють розвитку когнітивних навичок: порівняння різних авторів або літературних течій, аналіз літературних символів і тем, створення текстів на основі власних інтерпретацій.



Складова CLIL	Підхід	Спосіб реалізації
<b>Культура (Culture)</b>	Літературні твори часто відображають культурні, соціальні та історичні контексти, які мають вирішальне значення для розуміння творів і специфіки культур різних країн.	Викладач може акцентувати увагу на культурних особливостях, представлених у літературних творах, на прикладах зі світової літератури. Наприклад, обговорювати, як різні культури відображаються в мові, уособленнях персонажів, соціальних нормах і історичних подіях.

**Джерело: (розроблено авторами)**

Отже, впровадження моделі реалізації елементів CLIL у курсі зарубіжної літератури забезпечує одночасний розвиток мовних, мовленнєвих, літературних, когнітивних та соціокультурних компетентностей, що дозволяє студентам не лише вдосконалювати знання з іноземної мови, але й глибше пізнавати літературні твори та їхній культурно-історичний контекст.

Принадгдно відмітити, що викладання зарубіжної літератури в рамках CLIL передбачає інтеграцію змісту дисципліни зарубіжної літератури та англійської мови через різноманітні **завдання**, зокрема:

1. Читання та аналіз текстів. Такі види завдань включають читання уривків із класичних та сучасних творів англійськомовних авторів, що дозволяє студентам ознайомитись із літературними стилями та мовними конструкціями, характерними для різних періодів і жанрів. Крім цього, після прочитання уривків студенти обговорюють характери персонажів, розвиток сюжету, основні теми та конфлікти. Завдання надають можливість використовувати нову лексику та граматику, а також розвивають здатність до критичного мислення. Приклад завдання: Прочитайте уривок з роману та обговоріть як соціальні стереотипи впливають на розвиток персонажів. Які мотивації керують діями героїв?

2. Мовні завдання передбачають складання глосарію літературних термінів, наприклад, «символізм», «метафора», «алегорія» та їх визначень англійською мовою. Це завдання сприяє розширенню словникового запасу. Іншим завданням є переклад ключових фраз і цитат з тексту, де студенти вибирають кілька важливих висловів і перекладають їх на рідну мову або коментують їх англійською. Це дозволяє розвивати навички перекладу та поглиблює розуміння змісту твору.

3. Когнітивні завдання з аналізу літератури спрямовані на глибоке розуміння текстів через їхній історичний контекст. Одним із таких завдань є аналіз літературних творів із урахуванням історичних умов. Студенти досліджують як соціальні, політичні чи культурні реалії певної епохи, наприклад Вікторіанської Англії, відображаються у творах того часу. Це завдання допомагає краще зрозуміти взаємозв'язок між літературою і її історичним контекстом. Іншим важливим когнітивним завданням є порівняння різних інтерпретацій одного і того ж твору. Студенти вивчають, як твір інтерпретується різними критиками або як він представлений у різних екранізаціях.

4. Проєктна діяльність як різновид завдань у рамках CLIL дозволяє студентам не лише глибше зануритися в літературні тексти, а й дослідити їхній культурний контекст та соціальне значення. Одним із завдань є створення презентацій на тему «Культурний контекст твору». Студенти досліджують, як культурні норми та цінності відображаються в літературі, порівнюючи твори з різних культурних традицій. Вони аналізують, як соціальні норми того часу впливають на розвиток сюжету і характери персонажів. Творчим завданням у цьому контексті є інсценування уривків із п'єс.

Отже, викладання зарубіжної літератури в рамках CLIL дозволяє студентам не лише поглибити знання про літературу та культуру інших країн, але й розвивати мовні, мовленнєві та когнітивні уміння та навички через різноманітні завдання. Інтеграція мовних і змістових завдань на таких заняттях сприяє формуванню компетентнісного підходу до навчання.

Відмітимо, що викладання зарубіжної літератури у межах підходу CLIL має як значні переваги, так і, водночас, виклики. Серед основних переваг можна виділити стимулювання розвитку як мовних, мовленнєвих, так і когнітивних навичок, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та підвищенню мотивації студентів через практичне застосування мови в реальних контекстах. Однак впровадження цієї моделі вимагає високої кваліфікації викладачів, здатних ефективно інтегрувати мовне навчання та спеціалізовані дисципліни, а також необхідності забезпечення достатніх матеріальних ресурсів для створення оптимальних умов навчання. Попри ці виклики, модель CLIL є досить адаптивною до різних освітніх контекстів, зокрема, вищої освіти, надаючи можливість для більш ефективного вивчення іноземних мов через їх інтеграцію з іншими дисциплінами, що робить її перспективною для закладів вищої освіти.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Вивчення методики CLIL у контексті української освіти виявило низку ключових викликів, серед яких недостатня інтеграція сучасних підходів у навчальні програми, відсутність чіткої системи планування уроків за методикою CLIL, а також складності у міждисциплінарній взаємодії між викладачами мов та фахових дисциплін. Попри ці проблеми, методика CLIL демонструє значний потенціал у покращенні мовної підготовки студентів та їхньої здатності опановувати професійні дисципліни англійською мовою.

Практичне застосування методики потребує розробки адаптованих до українських реалій методичних матеріалів, підготовки викладачів, які володіють достатнім рівнем англійської мови, та створення умов для ефективної міждисциплінарної співпраці. Важливим є також запровадження інноваційних педагогічних підходів, таких як моделі «4Cs» (Content, Cognition, Communication, Culture) і сучасні цифрові технології, що дозволяють ефективно інтегрувати мовне та предметне навчання.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі включають: розробку методичних рекомендацій і шаблонів планів уроків для викладачів; проведення експериментальних досліджень з впровадження CLIL у різних дисциплінах з метою оцінки його ефективності.

Отже, впровадження методики CLIL може стати важливим етапом у модернізації української освіти та підготовці фахівців, здатних конкурувати на глобальному рівні.

### Література

1. Міністерство освіти і науки України. Концепція розвитку англійської мови в університетах. URL: <https://mon.gov.ua/news/mon-stvorilo-kontseptsiyu-rozvitku-angliyskoi-v-universitetakh-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnikh-distsiplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>.
2. Міністерство освіти і науки України. Методичні рекомендації щодо забезпечення якісного вивчення, викладання та використання англійської мови у закладах вищої освіти України. 25 липня 2023. Наказ № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text>
3. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://drive.google.com/file/d/1v8HERpxlmpSTelK0yvAN5ikloOc-e1hF/view> – Назва з екрана.
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література» другого (магістерського) рівня вищої освіти. URL: [https://drive.google.com/file/d/17MEogSmw8DXDpKtke5dapuEOG67I4o\\_q/view](https://drive.google.com/file/d/17MEogSmw8DXDpKtke5dapuEOG67I4o_q/view) – Назва з екрана.
5. Перша всеукраїнська конференція з питань просування методики CLIL у процес викладання англійської мови. *Хмельницький національний університет*. URL:

<https://khmnu.edu.ua/persha-vseukrayinska-konferenciya-z-pytan-prosuvannya-metodyky-clil-u-proczes-vykladannya-anglijskoyi-movy/> – Назва з екрана.

6. Першукова О. О. Теоретичні основи розробки навчальних матеріалів для роботи за технологією CLIL. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. Вип. 58–59. С. 162–172.

7. Про застосування англійської мови в Україні: Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-ix> (Дата звернення: 29.12.2024).

8. Савченко Н., Федорченко Ю., Туренко Р. Методика CLIL під час викладання англійської мови студентам юридичних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Філологія»*. URL: <http://philol-zbirnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/philol/article/view/343> (Дата звернення: 29.12.2024).

9. Солощенко В. Особливості реалізації предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) як провідної методики навчання іноземних мов в Європі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 2023. Вип. 21. С. 116–120. DOI: 10.58407/visnik.232119.

10. Черкаський державний університет імені Богдана Хмельницького. Онлайн-курс «Методологія CLIL» для освітян. URL: <https://cdu.edu.ua/golovna/anons-podiy/onlain-kurs-metodolohiia-clil-dlia-osvitian.html> (дата звернення: 29.12.2024).

11. Яременко-Гасюк О. О., Полтавченко Д. В. Комунікативний аспект методики CLIL у модернізації змісту іншомовної освіти в закладах загальної середньої освіти. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2021. Вип. 22. С. 79–84. DOI: 10.54264/0050.

12. Ball P. Does CLIL work? // В: D. Hill, P. Alan (ред.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL* (с. 32–43). Norwich: Norwich Institute for Language Education, 2009.

13. Carrió-Pastor M.L., Bellés-Fortuño, B. CLIL vs EMI: Different Approaches or the Same Dog with a Different Collar? // *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms*. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. DOI: 10.1007/978-3-030-56615-9\_2.

14. CLIL essentials. British Council. Teaching English. URL: <https://www.britishcouncil.org/ua/en/teach/teacher-development/courses-qualifications/clil-essentials>. Дата звернення: 29.12.2024.

15. Coyle D. Supporting students in content and language integrated contexts: Planning for effective classrooms. В: J. Masih (ред.), *Learning Through a Foreign Language – Models, Methods and Outcomes* (с. 46–62). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT), 1999.

16. Coyle D., Hood, P., Marsh, D. CLIL Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

17. Feltsan I. CLIL as a complex technology for achieving multi-target results in foreign language learning. В: *Primedia eLaunch LLC eBooks* (с. 54–62). 2021. DOI: <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-2.04>

18. Goethe-Institut. *Startseite*. URL: <https://www.goethe.de/de/index.html>. Дата звернення: 29.12.2024.

19. Marsh D. Profiling European CLIL Classrooms: Languages Open Doors. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2001. 253 p.

20. Marsh D. CLIL/EMILE – The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential. Jyväskylä: Continuing Education Centre, 2002.

21. Marsh D. Content and Integrated Language Learning (CLIL): A Development Trajectory. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2012. DOI: 10.10396/8689.

22. Olson N. The potential of CLIL for team teaching: A case study of a Japanese high school. 2020. Серпень. Тези доповіді, представлені на 60-й міжнародній конвенції JACET. URL: [https://www.researchgate.net/publication/369186227\\_The\\_Potential\\_of\\_CLIL\\_for\\_Team\\_Teaching\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_a\\_Japanese\\_High\\_School](https://www.researchgate.net/publication/369186227_The_Potential_of_CLIL_for_Team_Teaching_A_Case_Study_of_a_Japanese_High_School) – Назва з екрана.

23. Tarasenkova N., Akulenko, I., Kulish, I., Nekoz, I. The Issues and Challenges of CLIL Implementation in Higher Education: Teachers' Beliefs in the Ukrainian Context. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. Vol. 13, No 1. P. 249–261.

## References

1. Cherkaskyi Derzhavnyi Universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. (n.d.). *Onlain-kurs 'Metodolohiia CLIL dlia osvitian'*. [Online course 'Methodology CLIL for educators']. Retrieved from <https://cdu.edu.ua/golovna/anons-podiy/onlain-kurs-metodolohiia-clil-dlia-osvitian.html> [in Ukrainian].
2. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (n.d.). Kontsepsiia rozvytku anhliiskoi movy v universytetakh [Concept for the development of English language in universities]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/news/mon-stvorilo-kontsepsiyu-rozvitku-angliyskoi-v-universitetakh-riven-v1-obov'yazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnikh-distyplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> [in Ukrainian].
3. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2023, July 25). Metodychni rekomendatsii shchodo zabezpechennia yakisnoho vyvchennia, vykladannia ta vykorystannia anhliiskoi movy u zakladakh vyshchoi osvity Ukrainy [Methodological recommendations for ensuring the quality of studying, teaching, and using the English language in higher education institutions in Ukraine] (Order No. 898). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0898729-23#Text> [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama "Serednia osvita. Anhliiska mova ta zarubizhna literatura" pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-professional program "Secondary Education. English Language and World Literature" of the first (bachelor's) level of higher education]. (n.d.). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1v8HERpxlmpSTelK0yvAN5ikloOc-e1hF/view> [in Ukrainian].
5. Osvitno-profesiina prohrama "Serednia osvita. Anhliiska mova ta zarubizhna literatura" druhoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-professional program "Secondary Education. English Language and World Literature" of the second (master's) level of higher education]. (n.d.). Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/17MEogSmw8DXDpKtke5dapuEOG67I4o\\_q/view](https://drive.google.com/file/d/17MEogSmw8DXDpKtke5dapuEOG67I4o_q/view) [in Ukrainian].
6. Persha vseukrainska konferentsiia z pytan prosuvannia metodyky CLIL u protsesi vykladannia anhliiskoi movy [First All-Ukrainian Conference on Promoting the CLIL Methodology in the Process of Teaching English]. (n.d.). Khmelnytskyi National University. Retrieved from <https://khmnu.edu.ua/persha-vseukrayinska-konferenciya-z-pytan-prosuvannya-metodyky-clil-u-proczeni-vykladannya-angliyskoyi-movy/> [in Ukrainian].
7. Pershukova, O. O. (2018). Teoretychni osnovy rozrobky navchalnykh materialiv dlia roboty za tekhnolohiieiu CLIL [Theoretical foundations for developing educational materials for working with CLIL technology]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 58–59, 162–172. [in Ukrainian].
8. Pro zastosuvannya anhlijs'koyi movy v Ukraïni (2024, June 4): Zakon Ukraïny vid 04.06.2024 № 3760-IX. [About using the English language in Ukraine]. Retrieved December 29, 2024, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-ix> [in Ukrainian].
9. Savchenko, N., Fedorchenko, Yu., & Turenko, R. (2023). Metodyka CLIL pid chas vykladannia anhliiskoi movy studentam yurydychnykh spetsialnostei [CLIL methodology in teaching english to law students]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii – Contemporary Studies in Foreign Philology*, 2(24), 376–384 [in Ukrainian].
10. Soloschenko, V. (2023). Osoblyvosti realizatsii predmetno-movnoho intehrovanoho navchannia (CLIL) yak providnoi metodyky navchannia inozemnykh mov v Yevropi [Features of the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a leading methodology for teaching foreign languages in Europe]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T.H. Shevchenka*, 21, 116-120. <https://doi.org/10.58407/visnik.232119> [in Ukrainian].
11. Yaremenko-Hasyuk, O. O., & Poltavchenko, D. V. (2021). Komunikatyvnyi aspekt metodyky CLIL u modernizatsii zmistu inozemnoi osvity v zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Communicative aspect of the CLIL methodology in the modernization of foreign language education content in general secondary education institutions]. *Kyivskiy naukovo-pedahohichnyi visnyk*, 22, 79–84. <https://doi.org/10.54264/0050> [in Ukrainian].
12. Ball, P. (2009). Does CLIL work? // In D. Hill & P. Alan (Eds.), *The Best of Both Worlds?: International Perspectives on CLIL* (pp. 32–43). Norwich: Norwich Institute for Language Education [in English].

13. Carrió-Pastor, M. L., & Bellés-Fortuño, B. (2021). CLIL vs EMI: Different approaches or the same dog with a different collar? In M. L. Carrió-Pastor & B. Bellés-Fortuño (Eds.), *Teaching language and content in multicultural and multilingual classrooms*. Cham: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56615-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56615-9_2) [in English].
14. CLIL essentials. British Council (n.d.). Retrieved December 29, 2024, URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/en/teach/teacher-development/courses-qualifications/clil-essentials> [in English].
15. Coyle, D. (1999). Supporting students in content and language integrated contexts: Planning for effective classrooms. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language – Models, methods and outcomes* (pp. 46–62). London: Centre for Information on Language Teaching and Research (CLIL) [in English].
16. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press [in English].
17. Feltsan, I. (2021). CLIL as a complex technology for achieving multi-target results in foreign language learning. In *Primedia eLaunch LLC eBooks* (pp. 54–62). DOI: <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-2.04> [in English].
18. Goethe-Institut. (n.d.). *Startseite*. Retrieved December 29, 2024, from <https://www.goethe.de/de/index.html> [in English].
19. Marsh, D. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. Jyväskylä: University of Jyväskylä [in English].
20. Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European dimension. Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: Continuing Education Centre [in English].
21. Marsh, D. (2012). *Content and integrated language learning (CLIL): A development trajectory*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/8689> [in English].
22. Olson, N. (2020, August). *The potential of CLIL for team teaching: A case study of a Japanese high school*. Paper presented at The JACET 60th International Convention. URL: [https://www.researchgate.net/publication/369186227\\_The\\_Potential\\_of\\_CLIL\\_for\\_Team\\_Teaching\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_a\\_Japanese\\_High\\_School](https://www.researchgate.net/publication/369186227_The_Potential_of_CLIL_for_Team_Teaching_A_Case_Study_of_a_Japanese_High_School) [in English].
23. Tarasenkova, N., Akulenko, I., Kulish, I., & Nekoz, I. (2022). The issues and challenges of CLIL implementation in higher education: Teachers' beliefs in the Ukrainian context. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 13(1), 249–261 [in English].

---

---

### **Davydenko O.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and  
Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
davydenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-7204-1405

### **Ponomarenko O.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and  
Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0003-3874-7460

### **Smelianska V.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology and  
Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
smelianska.victoria@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-3421-7473

## **INTEGRATION OF CLIL TECHNOLOGY INTO TEACHING ENGLISH AND WORLD LITERATURE: BENEFITS AND CHALLENGES**

*This study examines the integration of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in teaching English and World Literature as an innovative pedagogical approach. The primary objective is to analyze the distinctive features of the CLIL methodology and its potential application at Nizhyn Mykola Gogol State University. The study aims to synthesize theoretical and practical insights, evaluate the core components of CLIL, and identify its advantages and challenges in higher education.*

*It highlights both the theoretical underpinnings and practical applications of CLIL, emphasizing its dual focus on content and language proficiency. The paper discusses the implementation of CLIL in Ukrainian higher education, including experiences from various institutions and participation in international projects. The benefits of CLIL such as enhancing linguistic and intercultural competencies, critical thinking, and analytical skills are highlighted. Professional teacher training, the problem of designing educational materials, and infrastructure requirements are raised as challenges. The research introduces the '4Cs' framework of CLIL – content, communication, cognition, and culture and proposes a model for integrating CLIL into the course of World Literature. This model emphasizes the simultaneous development of language, literary, cognitive, and sociocultural competencies. Practical teaching strategies, such as team teaching and project-based tasks, are suggested to optimize the application of CLIL. The novelty lies in the exploration of interdisciplinary teaching methods, integration peculiarities of English language instruction with World Literature. The study also provides a detailed framework for implementing CLIL within the Ukrainian higher education system. By presenting recommendations and teaching models, this research offers valuable insights for educators seeking to integrate language and content teaching effectively. The proposed strategies, including task-based activities and bilingual approaches, aim to enhance students' academic and professional competencies. The paper outlines the potential for further research into CLIL's role in professional education for students of the Humanities.*

*Key words: CLIL, higher education, interdisciplinary teaching, world literature, language proficiency, 4Cs framework, team teaching, instructional strategies, Ukrainian education system.*

УДК 005-027.561-0044.332:37.011.3-051  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-47-57

**Самойленко О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти, психології та менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
sov-15@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-2622-3064

**УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ АДАПТАЦІЄЮ  
МОЛОДИХ ВЧИТЕЛІВ LO ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Стаття присвячена дослідженню процесу управління професійною адаптацією молодих вчителів до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти. На основі проведеного аналізу наукової літератури схарактеризовано основні етапи адаптації молодих педагогів, зокрема, первинну адаптацію, формування професійних знань і вмінь, а також період досягнення майстерності. Особливу увагу приділено аналізу факторів, які впливають на успішність професійної адаптації, таких як психологічна підтримка, супервізія, організація професійного розвитку та роль керівництва в процесі адаптації. У статті також визначено ключові методи управління адаптацією, зокрема, систематичне надання зворотного зв'язку, організацію тренінгів та програм підвищення кваліфікації, а також важливість створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі. У статті також розглянуто роль наставництва, професійної підтримки та індивідуального підходу до молодих вчителів, що є важливими складовими їхнього професійного розвитку. Окремо розглянуто інноваційні підходи до управлінських стратегій, які сприяють покращенню ефективності адаптаційного процесу. Розроблені рекомендації для керівників закладів освіти щодо вдосконалення системи підтримки молодих вчителів, що дозволить забезпечити їхній професійний розвиток та підвищити якість освіти. Особливої уваги потребує питання вивчення різних моделей наставництва та їх впливу на адаптацію молодих вчителів, а також дослідження психологічних аспектів адаптації, таких як рівень стресу, професійне вигорання та емоційна витривалість молодих педагогів. Це дозволить розробити психологічно адаптовані стратегії підтримки вчителів, зокрема через програми стрес-менеджменту, психологічну допомогу та тренінги з емоційної інтелігентності. Стаття може бути корисною для педагогічних працівників, керівників закладів освіти та фахівців з управління освітою.*

*Ключові слова:* управління, адаптація, професійна адаптація, вчитель, заклад загальної середньої освіти, наставництво, вчитель-наставник, супервізія, коучинг, освітній процес, професійний розвиток, професійна компетентність.

---

**Постановка проблеми.** Система професійної підготовки педагогічних кадрів є складним і багатогранним процесом, який включає кілька етапів, від початку навчання в закладі вищої освіти до подальшого професійного розвитку та адаптації до реалій педагогічної діяльності. Після завершення навчання в закладі вищої освіти важливим етапом стає саме професійна адаптація.

Професійна адаптація – це важливий, багаторівневий процес, у якому враховуються структурні компоненти: фізіологічні, індивідуально-психологічні, поведінкові та соціальні. Вона передбачає не лише фізичну та психологічну готовність працівника

до виконання своїх обов'язків, але й ефективно включення в соціальне середовище організації та адаптацію до її специфічних вимог [1, с. 39–52].

Із точки зору роботодавців, професійна адаптація є системою заходів, спрямованих на забезпечення успішного професійного становлення працівника, розвитку його професійних і соціальних якостей, що є важливими для продуктивної роботи та досягнення високих результатів [4, с. 6–7].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основу сучасних поглядів на процес адаптації персоналу в організаціях, як явища, складають наукові праці та концепції, які з'являлися впродовж XIX–XX ст. Так, адаптація стала предметом досліджень різних наукових галузей: біології, антропології, психології, соціології, філософії, економіки та інших. Із часом поняття «адаптація» стало міждисциплінарним. У науковий обіг термін «адаптація» вперше було введено німецьким фізіологом Г. Аубертом у 1865 р. для характеристики явища «приспосовання» чутливості органів зору та слуху до впливу відповідних подразників [12, с. 13]. Тривалий час, із другої половини XIX – до початку XX ст. наукові погляди на процеси, пов'язані з адаптацією людини до соціального середовища формувалися в рамках соціології та психології, згодом – нової на той час науки менеджменту організацій і пов'язані з іменами таких науковців, як Г. Спенсер, Ф. У. Тейлор, Е. Фром та інш. [12, с. 14].

Серед сучасних зарубіжних концепцій науковців, що досліджували проблеми адаптації з точки зору психології та соціології управління, слід назвати М. Армстронга, Д. Брэдта, Г. Деслера та ін. Також, низка праць присвячена дослідженню адаптації, як суто психологічного явища (Р. Благой, Г. Васянович, О. Іванашко, Ю. Колісник-Гуменюк, О. Левенець, Н. Пилипенко) [12, с. 19]. Феномен «професійна адаптація», її структура, зміст, форма стали предметом досліджень науковців: Н. Дяченко, О. Галус, О. Гура, Н. Ничкало, В. Піддячий, А. Реан, М. Фіцула. Питання адаптації педагогів до професійної діяльності висвітлено у наукових працях С. Вершловського, Т. Буряк, М. Гринців, Л. Мітіної, О. Мороза, А. Семез, В. Семиченко, О. Шевченко (Сагач, 2018) [9, с. 30]. На думку О. Солодухової, професійна адаптація педагога є активним, творчим процесом, під час якого особистість не лише засвоює нові для себе види діяльності, а й зумовлює їх зміни [10]. Науковець О. Мороз вважає, що «професійна адаптація випускника вищого педагогічного закладу є складним динамічним процесом повного освоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих і постійно поповнюваних знань і навичок, у результаті якого відбувається активна взаємодія як учителя, так і педагогічного колективу з метою ефективного професійного функціонування» [3, с. 45].

**Метою статті** є дослідження процесу управління професійною адаптацією молодих вчителів до умов педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти, а також розробка рекомендацій щодо ефективних управлінських стратегій, які сприяють успішному включенню молодих вчителів у професійний педагогічний процес.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні, відповідно до Концепції розвитку педагогічної освіти (від 16 липня 2018 р., № 776) [13] та чинного Закону України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX (зі змінами і доповненнями, внесеними 29.10.2024), особи, які не мають досвіду педагогічної діяльності та приймаються на посаду педагогічного працівника, протягом першого року роботи повинні пройти педагогічну інтернатуру (Стаття 23). Положення про педагогічну інтернатуру затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки [15].

Педагогічна інтернатура – це система заходів, спрямованих на підтримку педагогічного працівника закладу освіти, призначеного на посаду вперше, у провадженні ним педагогічної діяльності та набутті (вдосконаленні) його фахової майстерності. Вона організовується відповідно до наказу керівника закладу освіти, що видається в день призначення особи на посаду педагогічного працівника і має



передбачати заходи, що забезпечать здобуття та/або вдосконалення професійних компетентностей і педагогічної майстерності протягом першого року його професійної діяльності. Педагогічна інтернатура має передбачати супровід та підтримку в педагогічній діяльності з боку досвідченого педагогічного працівника (педагога-наставника) та різні форми професійного розвитку (відвідування навчальних занять, опрацювання відповідної літератури тощо) [Там само]. Виконання обов'язків педагога-наставника повинно покладатися на педагогічного працівника з досвідом педагогічної діяльності, як правило, не менше п'яти років за відповідною спеціальністю (такою самою або спорідненою предметною спеціальністю або спеціалізацією). А також, відповідно до рішення керівника закладу освіти, педагогу-наставнику за виконання вказаних обов'язків повинна призначатися доплата у граничному розмірі 20 відсотків його посадового окладу (ставки заробітної плати) в межах фонду оплати праці закладу освіти [15].

Слід зауважити, що хоча законодавство й фокусується на організації професійної адаптації, проте не визначає термінів, а психолого-педагогічна теорія і практика доводять, що цей процес може тривати до трьох років, і саме, на початковому етапі важливими є підтримка колег, наставників, а також розвиток професійних навичок і набуття досвіду, що передбачає подальші етапи розвитку професіонала [8, с. 187–188].

Таким чином, в сучасних умовах реформування освітньої галузі професійна адаптація вчителя є важливим і складним етапом, що включає не лише оволодіння базовими педагогічними навичками, формування професійної компетентності, здатність до ефективної партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, а також адаптацію до специфіки роботи в конкретному закладі загальної середньої освіти. Цей процес є динамічним і багатоаспектним, адже молодий педагог постійно стикається з новими ситуаціями, що вимагають швидкого реагування, гнучкості та адаптивності. Тому, професійна адаптація – ще й ключовий фактор, який сприяє розвитку нового покоління висококваліфікованих педагогів. Вона допомагає молодим вчителям інтегруватися в освітній процес, зміцнює їхню мотивацію та сприяє професійному розвитку. Це також позитивно впливає на загальну атмосферу в ЗЗСО та на якість освіти загалом [7, с. 179–180].

Завдання професійної адаптації молодого вчителя передбачають:

1. Зменшення стресу та професійного вигорання. Адаптація допомагає молодим учителям почуватися більш впевнено на своєму робочому місці, що знижує рівень стресу. Це також важливо для запобігання вигоранню, яке часто виникає через перевантаження та невизначеність у перші роки роботи.

2. Підвищення професійної компетентності. Процес адаптації сприяє розвитку навичок та вмінь, які роблять молодого вчителя більш компетентним у педагогічній діяльності.

3. Соціальна інтеграція. Важливий аспект адаптації – це налагодження професійних відносин із колегами, учнями та батьками. Встановлення позитивного соціального середовища підтримки допомагає молодим вчителям відчувати себе частиною колективу, що також впливає на їхній моральний стан та мотивацію.

4. Формування професійної ідентичності. Професійна адаптація дозволяє молодим педагогам чітко усвідомлювати свої обов'язки та свою роль у закладі освіти. Це формує їхнє відчуття приналежності до професії та допомагає розвивати власний стиль викладання.

5. Підвищення якості освітнього процесу. Успішна адаптація робить вчителів більш ефективними, продуктивними та творчими. Це, у свою чергу, позитивно впливає на успішність учнів, оскільки адаптований вчитель більш компетентний і краще володіє сучасними методами навчання [7, с. 179–180].

Вагомого значення набуває ефективна організація управління процесом професійної адаптації молодого вчителя, що передбачає комплексний підхід до

психолого-педагогічного супроводу, інтеграції різних методів і технологій роботи, а також вироблення у них узагальненого способу професійної діяльності.

Ключовими завданнями управління професійною адаптацією молодого вчителя до педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти є:

- створення системи наставництва – залучення досвідчених педагогів до супроводу молодих вчителів. Вчителі-наставники можуть надавати практичні поради, допомагати у вирішенні поточних завдань та розв'язанні конфліктних ситуацій.
- організація курсів підвищення кваліфікації та тренінгів – забезпечення молодих вчителів можливістю вдосконалювати свої знання й навички в умовах постійного професійного розвитку.
- психологічна підтримка – створення сприятливого психологічного клімату, який включає роботу з психологами, а також заходи для підтримки психоемоційного стану вчителів.
- введення зворотного зв'язку – організація регулярних опитувань, збір відгуків та обговорення результатів, виявлення потреб і проблем молодих вчителів, що дозволяє своєчасно коригувати процес адаптації.

Функції управління професійною адаптацією молодого вчителя:

- діагностична – діагностування особистісних якостей та здібностей молодих учителів;
- професійно-освітня – полягає в удосконаленні професійних умінь та навичок;
- оцінювально-прогностична, що передбачає діагностування рівня професійної компетентності та прогнозування напрямів її розвитку;
- аналітична, що забезпечує здатність аналізувати шкільну документацію;
- організаційно-координаційна – створення умов для професійного розвитку;
- регулятивно-корекційна, що сприяє здатності до аналізу та корегування змісту професійної діяльності;
- контролююча – забезпечує вміння здійснювати контроль за станом професійного розвитку [6, с. 77–80].

Комплексний підхід до управління адаптацією молодих учителів до педагогічної діяльності поєднує методи психологічної, соціальної, освітньої та організаційної підтримки. Основними методами, які використовуються для ефективного управління професійною адаптацією молодого вчителя до педагогічної діяльності в ЗЗСО є наступні:

- наставництво та менторство, супервізія, коучинг. Наставництво – один із найбільш важливих методів, який включає надання молодому вчителю підтримки та порад досвідченими педагогами. Завдання адміністрації полягає в призначенні вчителя-наставника (ментора) і організації його роботи, що передбачає надання допомоги, порад в оволодінні професійними обов'язками та розв'язанні складних ситуацій, контролювання розвитку молодих спеціалістів. Супервізія – надання професійної підтримки педпрацівникам на добровільних засадах, що сприяє вдосконаленню їхньої професійної діяльності. Це може бути, наприклад, спостереження за проведенням уроків із метою надання зворотного зв'язку і рекомендацій (адміністрація або вчитель-наставник періодично відвідують уроки молодих учителів), а також проведення регулярного аналізу результатів – коучингових сесій, на яких молодий вчитель отримує рекомендації щодо своєї роботи, вирішення складних ситуацій, розвитку особистісних якостей, що дозволяє новим учителям отримати підтримку і коригувати свою діяльність [11, с. 89–101].
- педагогічні тренінги, семінари та курси підвищення кваліфікації. Планування, організація та підтримка регулярного проходження тренінгів, семінарів і курсів допомагає молодим вчителям здобувати нові знання, володіти новими навичками та методами педагогічної роботи. Для них корисними будуть тренінги з педагогічних методик, сучасних технологій, інклюзивного навчання та інших напрямів. Це також

дозволяє вчителям відстежувати інноваційні технології в освіті. Формування комунікативних навичок відбувається за допомогою проведення семінарів, тренінгів на теми, пов'язані з налагодженням взаємин із учнями, батьками та колегами, що допомагає новим учителям знайти ефективні підходи до комунікації.

- індивідуальні плани професійного розвитку передбачають постановку цілей, самоаналіз і рефлексію. Робота над створенням індивідуального плану дозволяє молодим педагогам визначити професійні цілі, які вони хотіли б досягти. Це допомагає їм визначити свої сильні та слабкі сторони і спрямувати свої зусилля на їх вдосконалення. Безпосередньо план включає самооцінку, рефлексію над власними досягненнями та труднощами, а також можливості для вдосконалення. А постійний зворотний зв'язок і рефлексія передбачають проведення регулярних зустрічей та обговорення результатів діяльності молодих учителів з керівництвом та колегами.

- психологічна підтримка – передбачає організацію консультацій з психологом (регулярна робота з психологом допомагає молодим учителям подолати стресові ситуації та розвинути навички стресостійкості), або створення групи психологічної підтримки (проведення зустрічей, де молоді вчителі можуть обговорити свої труднощі та поділитися досвідом з колегами).

- рефлексивні практики. Ведення педагогічних щоденників для запису власних спостережень, успіхів і труднощів допомагає молодим учителям аналізувати власний розвиток та коригувати підходи в педагогічній діяльності. Аналіз реальних кейсів у вигляді педагогічних ситуацій під час уроків допомагає вчителям знайти ефективні рішення та уникнути подібних проблем у майбутньому [11, с. 89–101].

- створення позитивного соціального середовища передбачає: організацію неформальних заходів – тимбілдінг (рухливі, креативні та корисні заходи для колективу працівників, а також активний відпочинок за межами закладу освіти) та інші різноманітні колективні заходи сприяють зміцненню командного духу та покращують атмосферу в колективі; а також залучення молодих учителів до шкільного життя, участі у позакласних заходах, виховній роботі допомагає їм стати частиною шкільної спільноти.

- система зворотного зв'язку за допомогою проведення регулярних опитувань та анкетування молодих педагогів з метою визначення їхніх потреб та задоволення адаптацією, а також організації регулярних зустрічей із керівництвом, що дозволяє обговорювати проблеми, пропозиції та напрями розвитку [11, с. 89–101].

Таким чином, поєднання наставництва, навчання, соціальної підтримки та зворотного зв'язку допомагає створенню умов для ефективної адаптації молодого вчителя, зменшує рівень стресу, сприяє його професійному зростанню та пришвидшує момент відчуття себе частиною педагогічного колективу.

Зауважимо, що одним із основних завдань керівника закладу загальної середньої освіти – є створення умов для професійного розвитку, сприяння загальному благополуччю та самореалізації молодого спеціаліста. Така, робота в ЗЗСО передбачає поетапний процес, а кожен з етапів має свої специфічні завдання та особливості професійної адаптації:

- 1 етап – організаційно-діяльнісний (підготовчий), що включає знайомство з роботою школи, визначення обов'язків і першочергових завдань.

- 2 етап – соціально-психологічний (формування, розвиток знань і вмінь навчально-виховної роботи), який передбачає знайомство з колективом, побудову професійних та особистих взаємин з усіма учасниками освітнього процесу (учні, педагогічні працівники, інші працівники закладу освіти, батьки, асистенти учнів).

- 3 етап – професійний розвиток і самореалізація (підсумковий), що передбачає вдосконалення педагогічних навичок, створення портфоліо вчителя [11, с. 89–101].

Розглянемо поетапний процес управління професійною адаптацією молодого вчителя до педагогічної діяльності в ЗЗСО. Підготовчий етап є початковою фазою

адаптації, яка закладає основу для подальшого професійного розвитку і сприяє формуванню позитивного ставлення до роботи. Саме на першому (підготовчому) етапі адаптації відбувається ознайомлення молодого вчителя з вимогами до професії, його включення в самостійну професійну діяльність, зіставлення рівня готовності до роботи з вимогами закладу загальної середньої освіти [14].

Управління підготовчим етапом професійної адаптації молодого вчителя – це важливий процес, спрямований на забезпечення плавного входження нових педагогів у професійну діяльність. Основні завдання управління підготовчим етапом професійної адаптації молодого вчителя:

1. Ознайомлення з організаційною структурою та місією школи, що включає інформування нового вчителя про цінності, місію, традиції школи та основні принципи роботи. Важливо пояснити очікування адміністрації та колективу щодо нових працівників.

2. Введення в шкільне середовище. Для молодого вчителя важливим є знайомство з адміністрацією, педагогічним колективом та технічним персоналом. Це допомагає сформувати сприятливий психологічний клімат, знизити тривожність та розвинути впевненість у собі.

3. Призначення наставника. Один із найбільш дієвих підходів – призначення досвідченого вчителя-наставника, який буде супроводжувати молодого педагога протягом перших місяців роботи. Завдання роботи вчителя-наставника полягають в допомозі з питань організації освітнього процесу, професійних знань та моральної підтримки.

4. Розробка індивідуального плану адаптації. Індивідуальний план включає визначення короткострокових і довгострокових цілей, над якими працюватиме новий вчитель. Цей план може охоплювати періоди спостереження за проведенням уроків колегами, знайомство з навчальною документацією та іншими аспектами роботи вчителя.

5. Забезпечення доступу до необхідних ресурсів та матеріалів. Молодий вчитель повинен мати доступ до навчальних програм, підручників, методичних рекомендацій та інших ресурсів, необхідних для організації уроків. Це полегшує підготовку до організації освітнього процесу та допомагає відчувати себе впевненіше.

6. Організація ознайомлювальних семінарів або тренінгів. Проведення спеціальних тренінгів або семінарів допомагає новому вчителю розвинути базові педагогічні навички, дізнатися про ефективні методи викладання та ознайомитися з сучасними інструментами оцінювання [9, с. 30–33].

Рекомендовані практичні кроки для керівників ЗЗСО на підготовчому етапі управління професійною адаптацією молодого вчителя:

1. Проведення вступної зустрічі. Важливо провести першу зустріч з адміністрацією та наставником для обговорення ключових аспектів адаптації та планів на найближчий час.

2. Оцінка потреб молодого вчителя. З'ясування індивідуальних потреб і рівня готовності до роботи допомагає визначити оптимальні методи адаптації та підтримки.

3. Регулярні зустрічі з наставником. Адміністрація може забезпечити організацію регулярних зустрічей молодого вчителя з наставником для відстеження його прогресу та надання своєчасної допомоги.

Переваги ефективного підготовчого етапу:

- Зниження тривожності та невизначеності. Молодий вчитель краще розуміє свою роль і завдання, що зменшує стрес і допомагає зосередитися на професійному розвитку.

- Формування позитивного професійного досвіду. Перший досвід роботи має велике значення для подальшого ставлення до професії. Добре організований підготовчий етап сприяє формуванню позитивного ставлення до закладу освіти та роботи вчителя.

- Забезпечення професійного зростання. Молоді вчителі отримують підтримку, необхідну для розвитку педагогічних навичок, що підвищує їхню компетентність та мотивацію.

Таким чином, підготовчий етап адаптації – це фундамент, на якому будується вся подальша професійна діяльність вчителя. Ефективне управління цим процесом сприяє створенню комфортних умов для молодих педагогів і забезпечує якісне включення в колектив та освітній процес [9, с. 30–33].

Другий етап соціально-психологічний (формування, розвиток знань і вмінь навчально-виховної роботи) пов'язаний із процесом подолання труднощів педагогічної діяльності й початком формування майстерності молодого вчителя. На цьому етапі молодий вчитель стикається з численними викликами, такими як управління класом, планування освітнього процесу, ефективне застосування методів викладання та оцінювання учнів. Важливою з боку керівництва є допомога в адаптації нового спеціаліста до постійно змінюваних умов роботи та впоратися з емоційним і фізичним навантаженням, яке супроводжує початок професійної кар'єри. Також у цей період особливо важливою є підтримка досвідчених педагогів. Тому, планування, організація і контроль за роботою методичних об'єднань, де педагоги мають можливість обмінюватися досвідом, спільно вирішувати проблеми і допоможе успішному подоланню труднощів і допоможе молодому вчителю перейти до більш високого рівня майстерності, що є основою для його професійного розвитку в майбутньому.

Третій етап – це період високої адаптованості, ефективної діяльності та набуття значної самостійності молодого вчителя. На цьому етапі вчитель уже не лише виконує свої обов'язки на базовому рівні, але й активно розвивається як професіонал, виявляючи творчий підхід до педагогічної діяльності. Акцентуємо увагу на основних характеристиках та елементах управління професійною адаптацією на цьому етапі:

1. Високий рівень самостійності: молодий вчитель стає менш залежним від наставників і колег, здатний самостійно приймати рішення та виконувати педагогічні завдання. У нього розвивається вміння планувати уроки та навчальні програми з урахуванням індивідуальних потреб учнів, рівня їх знань та інтересів. Вчитель може самостійно організувати позакласну роботу, проекти, конференції та інші заходи, що виходять за рамки стандартної організації освітнього процесу.

2. Творчий підхід до навчально-виховної діяльності: молодий педагог починає активно використовувати різноманітні інноваційні методи навчання, технології та підходи, адаптує їх до специфіки класу та індивідуальних потреб учнів. Він активно експериментує з новими методами викладання, розробляє нестандартні уроки, інші форми роботи, застосовує інтерактивні методи, впроваджує проектну діяльність, творчі елементи в освітній процес, створює сприятливе середовище для розвитку учнів, стимулює їх цікавість і активність на уроках [11, с. 89–101].

3. Ефективність педагогічної діяльності молодого вчителя полягає в досягненні високих результатів у навчанні учнів, значному покращенні їх успішності та рівня мотивації в освітньому процесі. Саме на цьому етапі зміцнюється професійна впевненість педагога, він здатний правильно оцінювати успіхи та труднощі у своїй роботі, коригувати методи і прийоми роботи в залежності від ситуації.

4. Підвищення професійного рівня: молодий вчитель активно бере участь у професійних спільнотах, методичних об'єднаннях, науково-практичних конференціях, де обмінюється досвідом з колегами та отримує нові знання. Він продовжує розвивати свої навички самоосвіти, зокрема через участь у курсах підвищення кваліфікації, тренінгах та онлайн-ресурсах.

5. Власний педагогічний стиль. На цьому етапі молодий вчитель починає створювати свій унікальний педагогічний стиль, який ґрунтується на власних переконаннях, цінностях та підходах до навчання [11, с. 89–101].

Управління адаптацією на третьому етапі полягає в тому, щоб забезпечити підтримку молодого вчителя в процесі формування його професійної самостійності та

творчості, зберегти баланс між високими вимогами та можливістю для розвитку. Хоча молодий вчитель вже досяг значної самостійності, підтримка вчителів-наставників і колег залишається важливою. Професіонали можуть надавати рекомендації щодо складних ситуацій, допомагати в розвитку творчих ідей. Також важливою є психологічна підтримка молодого вчителя, особливо моральна, адже для нього характерне бажання досягти високих результатів. Вчитель може зустрічатися з різними стресовими ситуаціями або відчувати тривогу через високі вимоги до себе. Не менш важливим є регулярний зворотний зв'язок від колег, керівництва та учнів, що допомогатиме молодому вчителю не лише оцінити свою ефективність, але й коригувати свою діяльність, працювати над її удосконаленням.

Окрім вищезгаданих загальних підходів до управління професійною адаптацією молодих вчителів у закладах загальної середньої освіти слід вказати на проблеми та способи їх подолання:

- Соціально-психологічна ізоляція: часто молоді вчителі відчувають певну відокремленість через недостатній досвід. Це можна подолати через організацію командних заходів та активну участь у житті школи.

- Невпевненість у професійних навичках: необхідно забезпечити доступ до тренінгів, семінарів та консультацій.

- Низька мотивація: мотивація підвищується через участь у конкурсах, конференціях, а також заохочення за професійні досягнення.

Отже, ефективне управління професійною адаптацією молодих педагогів до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти сприяє розвитку висококваліфікованих і мотивованих вчителів, що позитивно впливає на освітній процес та загальну атмосферу в установі.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, управління професійною адаптацією молодих вчителів до педагогічної діяльності в закладах загальної середньої освіти є важливим напрямом освітньої політики, який сприяє якійсній підготовці та успішній інтеграції нових кадрів у педагогічне середовище. Адаптація молодих вчителів у перші роки їхньої роботи визначає не лише їхній професійний розвиток, але й ефективність освітнього процесу загалом.

Перспективи подальших досліджень процесу управління адаптацією молодих вчителів є важливою темою для розвитку педагогічної науки та практики, оскільки ефективність цього процесу відіграє ключову роль у формуванні професійної майстерності молодих педагогів, підвищенні їх мотивації та зниженні рівня стресу та вигорання. Подальші кроки, на нашу думку, включають вивчення, як індивідуальних аспектів цієї проблеми, так і більш широких організаційних, соціальних та психологічних факторів. Такі дослідження дозволять не тільки покращити адаптацію молодих педагогів, а й забезпечити високий рівень професійного розвитку, що в кінцевому підсумку позитивно впливатиме на якість освіти в Україні.

### Література

1. Горова О. Професійна адаптація як соціально-психологічна стратегія особистості в процесі освітніх та суспільних реформ. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. Вип. 1. 2017. с. 39-52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2017\\_10\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2017_10_5) (дата звернення 25.10.24).

2. Дяченко Н. О. Сутність поняття «молодий викладач». *Молодий вчений*. 2017. № 7. с. 280-284. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_7\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_63) (дата звернення 25.10.24).

3. Замятіна О. Л. Професійна адаптація майбутнього вчителя початкової школи у процесі педагогічної практики: дис... кандидата педагогічних наук: 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2021. 292 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0421U102088> (дата звернення 25.10.24).

4. Калошин В. Ф. Адаптація молодого вчителя: навч.-мет. посіб. Київ: Шкільний світ, 2013. 128 с. URL: <https://metod.kpkitp.kiev.ua/wp-content/uploads/2019/12/17.pdf> (дата звернення 25.10.24).
5. Кулик С. М. Психологічні особливості управління професійною адаптацією вчителів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ. 2004. 224 с.
6. Куцманд К., Коссе О. Адаптація молодого вчителя сільської школи. *Рідна школа*: щомісячний наук.-пед. журнал. 04/2011. № 4/5. С. 77–80. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_4-5\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_4-5_17) (дата звернення 30.10.24).
7. Ничкало Н. Г. Адаптація професійна: енциклопедія сучасної України. Київ: Держ. голов. підприємство респ. ВО, 2001. Т. 1: «А». С. 179–180.
8. Павелків О., Шалівська Ю. Проблема професійної адаптації молодих педагогів у наукових дослідженнях. *Інноватика у вихованні*. Вип. 11. Т. 2. 2020. С. 187–193. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iu/article/view/225> (дата звернення 02.11.24).
9. Сагач О. Засадничі основи професійної адаптації молодого вчителя: науково-педагогічний журнал «Освітні обрії». № 1(56). 2023. С. 30–33. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/7077> (дата звернення 05.11.24).
10. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. Донецьк: ТОВ «Либідь». 1996. 175 с.
11. Сотська Галина, Тринус Олена Професійна адаптація молодого вчителя в сучасних умовах. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. Видавництво Академії спеціальної педагогіки у Варшаві. № 5. 2020. С. 89–101. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731198/1/EZU\\_5\\_2020\\_e-book-91-103.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731198/1/EZU_5_2020_e-book-91-103.pdf) (дата звернення 05.11.24).
12. Чорнобиль, О. В. Формування системи адаптації персоналу на підприємстві: автореферат дис. ... канд. екон. наук: 08.00.04. ПДАТУ. Кам'янець-Подільський. 2016. 24 с. URL: <https://pdatu.edu.ua/images/naukova-miznarodna-diyalnist/svr/20160319.pdf> (дата звернення 05.11.24).
13. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 03.11.24).
14. <https://studfile.net/preview/7764261/page:12/> (дата звернення 03.11.24).
15. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 03.11.24).

### References

1. Horova O. Profesiina adaptatsiia yak sotsialno-psykholohichna stratehiia osobystosti v protsesi osvitynih ta suspilnykh reform. *Psykholohichni nauky: problemy i zdobutky*. Vyp.1. 2017. S. 39–52. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz\\_2017\\_10\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pnpz_2017_10_5) (data zvernennia 25.10.24).
2. Diachenko N. O. Sutnist poniattia «molodyi vykladach». *Molodyi vchenyi*. 2017. № 7. s. 280-284. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_7\\_63](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_7_63) (data zvernennia 25.10.24).
3. Zamiatina O. L. Profesiina adaptatsiia maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly u protsesi pedahohichnoi praktyky: dys... kandydata pedahohichnykh nauk: 13.00.04 / O. L. Zamiatina. Kyivskyi universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv, 2021. 292 s. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0421U102088> (data zvernennia 25.10.24).
4. Kaloshyn V. F. Adaptatsiia molodoho vchytelia / Navch.-met. posib. K.: «Shkilnyi svit». 2013. 128 s. URL: <https://metod.kpkitp.kiev.ua/wp-content/uploads/2019/12/17.pdf> (data zvernennia 25.10.24).
5. Kulyk S. M. Psykholohichni osoblyvosti upravlinnia profesiinoiu adaptatsiieiu vchyteliv: dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.05 / Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv. 2004. 224 s.
6. Kutsmand K., Kosse O. Adaptatsiia molodoho vchytelia silskoi shkoly / K. Kutsmand, O. Kosse // *Ridna shkola: Shchomisiachnyi nauk.-ped. zhurnal*. 04/2011. №4/5. s. 77-80. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh\\_2011\\_4-5\\_17](http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2011_4-5_17) (data zvernennia 30.10.24).
7. Nychkalo N. H. Adaptatsiia profesiina / N. H. Nychkalo // *Entsyklopediia suchasnoi Ukrainy*. Kyiv: Derzh. holov. pidpriemstvo resp. VO, 2001. T. 1: «A». s. 179-180.

8. Pavelkiv O., Shalivska Yu. Problema profesiinoi adaptatsii molodykh pedahohiv u naukovykh doslidzhenniakh. *Innovatyka u vykhovanni*. Vyp. 11. T. 2. 2020. S. 187–193. URL: <https://ojs.itup.com.ua/index.php/iiu/article/view/225> (data zvernennia 02.11.24).
9. Sahach O. Zasadnychi osnovy profesiinoi adaptatsii molodoho vchytelia. *Naukovo-pedahohichniy zhurnal «Osvitni obrii»*. № 1(56). 2023. S. 30–33. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/7077> (data zvernennia 05.11.24).
10. Solodukhova, O.H. Stanovlennia osobystosti vchytelia u protsesi profesiinoi adaptatsii. Donetsk: TOV «Lybid». 1996. 175 s.
11. Sotska Halyna, Trynus Olena. Profesiina adaptatsiia molodoho vchytelia v suchasnykh umovakh. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. Wydawnictwo Akademii specjalnoi pedahohiky u Varshavi. № 5. 2020. S. 89–101. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731198/1/EZU\\_5\\_2020\\_e-book-91-103.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731198/1/EZU_5_2020_e-book-91-103.pdf) (data zvernennia 05.11.24).
12. Chomobyl, O. V. Formuvannia systemy adaptatsii personalu na pidpriemstvi: avtoreferat dys. ... kand. ekon. nauk: 08.00.04. PDATU. Kamianets-Podilskyi. 2016. 24 s. URL: <https://pdatu.edu.ua/images/naukova-miznarodna-diyalnist/svr/20160319.pdf> (data zvernennia 05.11.24).
13. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (data zvernennia 03.11.24).
14. <https://studfile.net/preview/7764261/page:12/> (data zvernennia 03.11.24).
15. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (data zvernennia 03.11.24).

---

### **Samoilenko O.**

Candidate of Science in Pedagogics, Associate Professor at Pedagogics,  
 Primary Education, Psychology and Management  
 Nizhyn Mykola Gogol State University  
 sov-15@ukr.net  
 orcid/0000-0002-2622-3064

### **MANAGEMENT OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS TO PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS**

*The article is devoted to the study of the process of managing the professional adaptation of young teachers to teaching activities in secondary education institutions. Based on the analysis of scientific literature, the main stages of adaptation of young teachers are characterized, in particular, initial adaptation, formation of professional knowledge and skills, as well as the period of achieving mastery. Particular attention is paid to the analysis of factors that influence the success of professional adaptation, such as psychological support, supervision, organization of professional development and the role of management in the adaptation process. The article also identifies key methods of adaptation management, in particular, systematic feedback, organization of training and advanced training programs, as well as the importance of creating a favorable socio-psychological climate in the team. The article also considers the role of mentoring, professional support and an individual approach to young teachers, which are important components of their professional development. Innovative approaches to management strategies that contribute to improving the efficiency of the adaptation process are separately considered. Recommendations have been developed for heads of educational institutions to improve the support system for young teachers, which will ensure their professional development and improve the quality of education. Special attention is required to study different models of mentoring and their impact on the adaptation of young teachers, as well as to study the psychological aspects of adaptation, such as the level of stress, professional burnout and emotional endurance of young teachers. This will allow the development of psychologically adapted strategies for supporting teachers, in*



*particular through stress management programs, psychological assistance and emotional intelligence training. The article may be useful for pedagogical workers, heads of educational institutions and specialists in educational management.*

*Key words: management, adaptation, professional adaptation, teacher, general secondary education institution, mentoring, teacher-mentor, supervision, coaching, educational process, professional development, professional competence.*

УДК 373.5.015.3:005.32]:796  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-58-69

**Матвієнко С. І.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри дошкільної освіти  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
masvet9@gmail.com  
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  
nizhyn\_sport@ukr.net  
orci.org/0009-0001-7604-5876

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ  
СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ  
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*У статті аналізується проблема формування позитивної мотивації учнів старшого шкільного віку до занять фізичною культурою в умовах сучасної освітньої системи. Розкривається значення фізичного виховання для гармонійного розвитку особистості, включаючи зміцнення здоров'я, підвищення фізичної підготовленості, формування свідомого ставлення до здорового способу життя та розвиток соціальних якостей, таких як дисципліна і вміння працювати в команді. Акцентовується увага на ролі мотиваційних факторів у забезпеченні активної участі учнів у фізичній активності та їхньому всебічному розвитку.*

*На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначено, що формування мотивації до занять фізичною культурою залежить від комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників. Важливими аспектами є професіоналізм і майстерність учителя, рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, використання сучасних методик та інтерактивних технологій, а також індивідуальний підхід до учнів. У статті розглядаються основні підходи до формування позитивної мотивації, серед яких розвиток внутрішньої мотивації, стимулювання соціального визнання, підготовка до дорослого життя та створення умов для самовираження через фізичну активність.*

*Особлива увага приділена роботі з учнями старшого шкільного віку, які перебувають на етапі активного самовизначення. Фізична культура в цьому віці розглядається як засіб формування стійких звичок до здорового способу життя, розвитку лідерських якостей і самореалізації. У статті запропоновано практичні рекомендації щодо використання мотиваційних стратегій, таких як позитивне підкріплення, створення умов для успіху, урізноманітнення занять і залучення учнів до прийняття рішень. Додатково розглядаються способи адаптації освітнього процесу до потреб учнів старшого шкільного віку, зокрема шляхом впровадження сучасних видів рухової активності.*

*Автор наголошує на важливості комплексного підходу до організації фізичного виховання, що включає психологічні, педагогічні та соціальні аспекти. Визначено перспективи подальших досліджень, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу у сфері фізичного виховання та популяризацію здорового способу життя серед молоді.*

**Ключові слова:** мотивація, фізична культура, учні старшого шкільного віку, фізичне виховання, здоровий спосіб життя, навчальний процес.

**Постановка проблеми.** Сучасна система освіти спрямована на всебічний розвиток особистості учня, серед ключових складових якого є фізичне виховання. Рухова активність школярів відіграє важливу роль у зміцненні здоров'я, підвищенні фізичної підготовленості, працездатності та формуванні свідомого ставлення до здорового способу життя. Фізичне виховання також сприяє розвитку важливих соціальних якостей, таких як дисципліна, здатність працювати в команді та взаємодіяти з іншими людьми, що має значний вплив на загальний розвиток особистості. Однак, незважаючи на зусилля педагогів, спостерігається низький рівень зацікавленості учнів у систематичних заняттях фізичною культурою, як у школі, так і вдома.

Проблема зниження рівня фізичної активності серед учнівської молоді, зокрема старшокласників, та переваги пасивного дозвілля стає особливо важливою в умовах сучасного способу життя, який значно змінили технології та цифрові платформи. Переважання малорухливих видів діяльності, таких як перегляд телевізора або проведення часу в інтернеті, часто заміщає активні заняття, що має негативний вплив на здоров'я і загальний рівень фізичної підготовленості. Враховуючи ці тенденції, питання мотивації до фізичної активності стає значущим, і саме тут необхідно знаходити нові підходи для залучення учнів до фізичних вправ.

Вивчення мотивів до занять фізичною культурою є важливим для розуміння того, як сприяти зацікавленості учнів у фізичних вправах та забезпечувати їх активну участь у навчальному процесі. Успіх таких занять залежить не лише від фізичних навантажень, а й від врахування психологічних і соціальних факторів, які впливають на формування мотивації. Відповідно, дослідження мотиваційних аспектів допомагає виявити найбільш впливові чинники, що сприяють або заважають активності учнів, і це також може допомогти покращити фізичний стан школярів у майбутньому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі роботи в галузі мотивації учнів до занять фізичною культурою та спортом демонструють значну увагу до різних аспектів цієї проблеми, включаючи психологічні, педагогічні та соціокультурні фактори. У своїй монографії «Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів та студентів» Безверхня Г. В., Цибульська В. В. та Гончар Г. І. [2] розглядають мотиваційні фактори, які впливають на фізичну активність учнів. А Бобровник С. І. у своїй статті «Формування мотивації старшокласників до занять фізичною культурою та спортом» [3] аналізує специфіку мотивації старших школярів та підлітків, наголошуючи на необхідності педагогічних підходів, що стимулюють фізичну активність в цій віковій групі.

Не менш важливим є вплив соціального оточення, зокрема сім'ї, на мотивацію учнів до занять фізичною культурою, як наголошують Жданова О. і Шевців У. [9] у своєму дослідженні. Педагогічні підходи до формування мотивації також знаходять відображення в роботах, що досліджують методи і підходи до викладання фізичної культури у таких вчених як Круцевич Т., Іщенко О., Імас Т. [10] та Матвієнко І. С. [11]. Що стосується практичних аспектів, то Бойко О. характеризує різні методи мотивації в контексті підвищення ефективності фізкультурних занять.

Вивчення досвіду європейських країн у сфері фізкультурної освіти представлено в статті Ярової О. Б. [16], де аналізуються сучасні тенденції розвитку фізкультури в країнах Євросоюзу.

Отже, питання мотивації учнів до занять фізичною культурою є одним з ключових у сучасній педагогічній науці. Обрана тема є **актуальною**, оскільки вона спрямована на вивчення підходів та умов для формування позитивної мотивації до фізичної активності серед школярів. Стаття розглядає важливість індивідуального підходу, використання новітніх методик та педагогічних технологій для стимулювання зацікавленості учнів у заняттях фізичною культурою. Це дозволяє ефективно покращувати фізичну підготовленість учнів і сприяти їхньому здоров'ю, що є необхідною складовою сучасної освітньої системи.

**Мета даної статті** – охарактеризувати та проаналізувати ключові підходи до формування позитивної мотивації учнів до занять фізичною культурою та спортом у закладах загальної середньої освіти, а також визначити умови, що сприяють ефективному розвитку цієї мотивації серед школярів старшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Реалії сьогодення вимагають від суспільства сформовану здорову націю, адже здоров'я здобувачів освіти належить до пріоритетних ідеалів і національних інтересів [4].

Фізичні вправи як один з потужних засобів здатні цілеспрямовано впливати на розвиток функцій і систем організму людини. Їх виконання є основою зміцнення здоров'я й фізичної підготовленості дітей. У сучасних умовах європейські держави визнають ключову роль фізичного виховання у шкільній освіті. Навчальний предмет «Фізична культура» є обов'язковим компонентом програм початкової та середньої школи в усіх європейських країнах. Тут фізична активність і спорт розглядаються як основний інструмент організації дозвілля молоді [16].

Фізична активність є важливою для профілактики захворювань серед школярів, зміцнення їхнього здоров'я та покращення фізичної підготовки. Вона проявляється через участь учнів у фізкультурних і спортивних заходах, які проводяться у школах і позашкільних закладах. Рухова активність – це основа здорового способу життя, адже вона сприяє розвитку фізичних і вольових якостей, а також допомагає учням досягати навчальних і спортивних цілей. Крім того, регулярна фізична активність формує стійкі звички до здорового способу життя, що важливо для подальшого розвитку школярів [12, с.1].

У рекомендаціях ВООЗ «Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health» [13, 17] зазначено, що щоденна рухова активність дітей і підлітків віком від 5 до 17 років повинна тривати щонайменше одну годину. Водночас акцентується увага на додатковій користі для здоров'я від фізичної активності, яка перевищує 60 хвилин на добу. А заняття фітнесом, спортом з високою інтенсивністю рекомендовано проводити мінімум тричі на тиждень.

У рекомендаціях «Європейської Комісії ЄС щодо рухової активності» підкреслюється значущість фізичного виховання як обов'язкового предмета в школах більшості країн, на уроках фізичного виховання ставиться завдання формування зацікавленості до занять фізичними вправами. Шкільне фізичне виховання вважається дієвим інструментом для збільшення рівня рухової активності та покращення фізичної підготовки серед дітей і підлітків [18].

Водночас сучасні реалії в Україні негативно позначаються на руховій активності учнів та їхніх показниках здоров'я. Уроки фізичної культури поступово втрачають своє значення та актуальність у шкільній програмі [6]. Важливе значення сьогодні набуває визначення шляхів удосконалення фізичного виховання у закладі загальної середньої освіти, одним із яких є формування **мотивації** в учнів до фізичної культури.

У поведінці людини можна виділити дві функціонально пов'язані між собою сторони: спонукальну та регуляційну. Перша відповідає за активізацію і спрямування дій, тоді як друга контролює формування поведінки від початку до завершення в конкретних обставинах. Регуляція включає такі психологічні процеси, як відчуття, сприйняття, пам'ять, уява, увага, мислення, а також особистісні риси – темперамент, характер, емоції тощо. Спонукальна сторона поведінки тісно пов'язана з мотивами та мотивацією. Ці поняття охоплюють потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, а також зовнішні обставини, які спонукають людину до певних дій, і механізми управління її діяльністю під час виконання [8, 14].

Мотиваційна сфера особистості включає сукупність мотивів, які формуються та розвиваються протягом усього життя. Вона характеризується багатогранністю проявів, що охоплюють різні процеси, стани та властивості. Мотиви, потреби та цілі – ключові складові мотиваційної сфери людини [14].

*Потреба* визначається як внутрішнє напруження, яке спонукає до активних дій для забезпечення необхідного для нормального функціонування як організму, так і особистості загалом. Потреби поділяються на первинні (або біологічні) та вторинні (або соціальні), залежно від їхнього походження [15, с. 315].

*Мотив* – це внутрішня причина, що спонукає людину до певних дій або поведінки, спрямованих на досягнення мети. Він виникає через потреби, інтереси, бажання, цінності або ідеали і визначає, чому людина обирає той чи інший спосіб дій. Мотив є основою для формування *мотивації* та впливає на інтенсивність і спрямованість діяльності [14]. Мотив відповідає на питання: «Що необхідно для задоволення потреби?».

На думку Г. Безверхньої, мотив – це невід’ємна частина мотиваційної сфери учнів, що виражає їхню активну зацікавленість конкретним об’єктом. Він відображає внутрішній психологічний стан і водночас залежить від властивостей цього об’єкта [2].

Існують різні класифікації мотивів. Залежно від виду активності людини – це мотиви спілкування, навчання, професійні, особистісні інтереси тощо. Мотиви можна класифікувати залежно від виду людської активності: до них належать мотиви спілкування, навчання, професійної діяльності, особистісних інтересів тощо.

Залежно від зв’язку з дією мотиви поділяються на зовнішні та внутрішні. **Зовнішні мотиви** виникають тоді, коли стимул до дії не має безпосереднього зв’язку з нею. Вони, зі свого боку, поділяються на:

- **соціальні** (наприклад, любов до близьких, почуття обов’язку перед батьківщиною тощо);

- **особистісні** (прагнення досягти успіху, здобути авторитет).

**Внутрішні мотиви** мають тісний зв’язок із самою дією і поділяються на:

- **процесуальні** (інтерес до виконання самої дії);

- **результативні** (зацікавленість у результатах виконаної дії);

- **мотиви саморозвитку** (прагнення розвивати особистісні якості й уміння)

[15, с. 315].

Мотиви формуються під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники – це умови, в яких перебуває суб’єкт діяльності. Внутрішні чинники включають потяги, бажання, інтереси та переконання, які відображають потреби, пов’язані з особистісними характеристиками суб’єкта діяльності. Переконання тут відіграють особливу роль. Вони характеризують світогляд людини, надають значущості та спрямованості її вчинкам [15, с. 315].

Процес формування мотиву включає кілька послідовних етапів:

1. Виникнення потреби: Формування мотиву починається з появи потреби або нестачі чогось, що викликає емоційне занепокоєння і почуття невдоволення.

2. Усвідомлення потреби: Спочатку людина усвідомлює причину свого емоційного стану, потім визначає об’єкт, який може задовольнити цю потребу (формується бажання). Далі стає зрозумілим, які саме дії або засоби необхідні для досягнення бажаного результату.

3. Реалізація мотиву: Мотив знаходить своє втілення через конкретні дії, що активізують енергетичний компонент діяльності [5].

Часто поведінка людини формується під впливом кількох мотивів, які можуть взаємодіяти між собою та відрізнятися за ступенем впливу. Таким чином, мотиваційна структура виступає базою для виконання певних дій.

У контексті фізичної культури можна виділити різні групи мотивів:

- **Внутрішні мотиви:** Задоволення, яке людина отримує від самого процесу діяльності (новизна, емоційність, динаміка, улюблені вправи тощо).

- **Зовнішні позитивні мотиви:** Орієнтація на результат діяльності (активний відпочинок, освоєння нових знань, навичок та умінь).

- **Мотиви перспективи:** Бажання покращити фізичні та вольові якості, зміцнити здоров’я, покращити зовнішній вигляд, працездатність або скорегувати фігуру.

➤ Мотиви внутрішнього характеру: Формуються під впливом самооцінки, переконань чи особистих прагнень.

➤ Зовнішні негативні мотиви: Побоювання отримати низьку оцінку чи страх стати об'єктом глузувань однокласників через незграбне виконання або невміння робити якісь рухи чи фізичну вправу [2, 3, 5, 11].

Мотивація є ширшим поняттям, на відміну від мотиву. *Мотивація* – це сукупність мотивів, що спонукають людину до активної діяльності в певному напрямку. Мотивація, яка домінує у певний момент, впливає на сприйняття людиною подій, її думки, увагу, пам'ять і уяву. Вона також значною мірою формує емоційно-оціночні реакції, визначаючи, які події викликають позитивні або негативні емоції. Домінуюча мотивація спрямовує психічну активність на досягнення бажаних цілей і може навіть змінювати пріоритетність інших мотивів у цей час [15, с. 316].

*Мотивація до занять фізичною культурою* є сукупністю особистісних мотивів, спрямованих на досягнення та підтримання сприятливого рівня фізичної підготовленості та працездатності [3, 11]. Дослідження показують, що основою формування мотивів для фізкультурно-спортивної діяльності є не лише потреби та зовнішні умови життя, але й внутрішнє ставлення самої людини.

Т. Круцевич [10] зазначає, що розвиток мотивації у школярів є важливою умовою забезпечення їх фізичної активності впродовж усього життя, що є складовою здорового способу життя. Науковці наголошують, що зацікавленість підлітків у заняттях спортом та результативність навчального процесу значною мірою залежать від професіоналізму та досвіду вчителів [4]. Дотримання принципу потребово-мотиваційного підходу педагогами фізичної культури, за думкою дослідників [10], сприяє формуванню позитивного ставлення учнів до фізичного виховання не лише під час уроків, але й у позаурочний час. Важливим фактором у розвитку інтересу до фізичних вправ стають спортивні секції, де учні можуть об'єднуватися за спільними інтересами [10]. Захоплення певним видом спорту здатне сприяти встановленню дружніх стосунків між учнями, що, зі свого боку, підвищує їхню зацікавленість у фізичних активностях [9].

Позитивне ставлення до рухової активності виникає в результаті внутрішньої мотивації, яка утворюється за відповідності мотивів і цілей того, хто займається. Внутрішня мотивація тісно пов'язана з почуттям задоволення, яке виникає під час виконання фізичних вправ. Вона проявляється як активний інтерес до занять фізичною діяльністю. Основою для її розвитку є гармонія між зовнішніми мотивами, поставленими цілями та фізичними можливостями людини. Якщо завдання надто складні або, навпаки, надто прості, це може призвести до протилежних результатів: у першому випадку – до появи тривожності та невпевненості у власних силах, у другому – до нудьги та байдужості, що заважає формуванню внутрішньої мотивації й інтересу. За умов успішної реалізації мотивів і досягнення поставлених цілей людина відчуває задоволення від результату, натхнення від успіху і прагнення продовжувати заняття за власним бажанням. Це сприяє формуванню інтересу до фізичної активності, що, зі свого боку, розвиває внутрішню мотивацію. Окрім того, внутрішня мотивація виникає тоді, коли особа насолоджується самим процесом занять, а також позитивною атмосферою у взаєминах із викладачем і колективом [2].

Мотиваційна складова школярів закладів загальної середньої освіти є ключовим елементом у побудові ефективного освітнього процесу. Вона відображає внутрішнє прагнення та зацікавленість учнів до навчання, а також їхню активну участь в освітній діяльності. Лише за наявності сильних і усвідомлених мотивів навчання стає продуктивним і результативним. Саме тому важливо розуміти суть мотивації до занять фізичними вправами, оскільки вона сприяє формуванню позитивного ставлення до фізичної активності та здорового способу життя.

Серед зовнішніх факторів, які впливають на формування мотивації до занять фізкультурною, можна виділити професійну діяльність учителя фізичної культури, його

педагогічну майстерність і кваліфікацію; зміст та методику проведення уроків; рівень матеріально-технічного забезпечення спортивних об'єктів; а також психологічну атмосферу в колективі.

Як внутрішні чинники формування мотивації виокремлюють: зміни в психічному розвитку, структурні психологічні новоутворення, що виникають у особистості в процесі занять фізичною культурою і спортом (форми взаємодії та спілкування з іншою людиною, спрямованість особистості учня в освітньому процесі).

Активний інтерес до фізичних вправ формується завдяки внутрішній мотивації, яка виникає за умови відповідності зовнішніх цілей і мотивів рівню підготовленості та можливостей людини. Така мотивація з'являється, коли особа усвідомлює свою суб'єктивну відповідальність за досягнення поставлених цілей, що пов'язано з її особистісним уявленням про себе («Я-концепція») [15, с. 316]

За словами авторів [3, 5, 11] мотиви старших підлітків (15-16 років) є більш стабільними, врівноваженими та соціально значущими порівняно з іншими віковими групами, хоча все ж потребують підкріплення. Дослідники відзначають, що з віком інтерес до занять фізичною культурою в учнів закладів загальної середньої освіти зазвичай знижується або перетворюється на пасивне ставлення, якщо цей інтерес не переростає в стійкий мотив. Мотиви, що пов'язані з усвідомленням впливу фізичних вправ на здоров'я та розвиток фізичних якостей, хоча і є соціально важливими, не завжди усвідомлюються старшими підлітками.

Учні старшого шкільного віку перебувають на етапі інтенсивного розвитку самосвідомості та особистісного самовизначення. Вони все більше орієнтуються на досягнення особистих цілей, що значною мірою впливає на їхню мотивацію до занять фізичною культурою [1]. У цьому віці позитивна мотивація до фізичної активності може бути сформована за допомогою низки *специфічних підходів*, що враховують індивідуальні потреби учнів та їхні прагнення.

1. Внутрішня мотивація та самооцінка. На старшому етапі навчання в учнів посилюється потреба в самореалізації. Вони прагнуть досягати особистих результатів і покращувати свою фізичну форму, що є важливим для розвитку внутрішньої мотивації. Для того щоб стимулювати позитивну мотивацію, вчителю слід створити умови для індивідуального досягнення учнями поставлених цілей, таких як покращення фізичних показників або вдосконалення техніки виконання вправ.

2. Соціальне визнання та групова діяльність. Хоча учні старшого шкільного віку мають більш високий рівень внутрішньої мотивації, соціальне визнання й підтримка однолітків залишаються важливими факторами, що впливають на їхнє ставлення до фізичних вправ. Учні можуть бути мотивовані участю в спортивних змаганнях, де змагаються з іншими школами або класами, оскільки це дає можливість відчути свою значимість і отримати визнання серед однолітків та вчителів. Підвищення групового духу та підтримка в колективі також можуть сприяти розвитку позитивної мотивації [1].

3. Підготовка до майбутнього. В учнів старшого віку часто з'являється прагнення забезпечити своє фізичне здоров'я, що пов'язано з підготовкою до дорослого життя, вступу до університетів або кар'єрних можливостей. Заняття фізичною культурою можуть допомогти учням відчути себе впевненими, здоровими та готовими до майбутніх викликів. У цьому контексті важливо, щоб заняття були спрямовані на не тільки фізичний розвиток, а й на формування здорового способу життя.

4. Потреба в самовираженні. Учні старшого шкільного віку часто шукають можливість для самовираження через фізичну активність. Вони можуть бути мотивовані не лише спортивними результатами, а й процесом тренування, який дозволяє розвивати індивідуальні якості, такі як витривалість, сила, гнучкість або спритність. Для стимулювання мотивації вчитель може пропонувати учням різноманітні варіанти фізичної активності, щоб кожен учень зміг знайти той вид спорту або фізичної активності, який відповідає його інтересам та здібностям.

5. Використання позитивних прикладів. Учні старшого шкільного віку часто мотивуються прикладами відомих спортсменів або тих, хто досяг значних результатів у фізичному розвитку. Педагоги можуть використовувати історії успіху, мотивуючи учнів до досягнення власних вершин. Важливо, щоб ці приклади були реалістичними і відповідали можливостям учнів, щоб уникнути ефекту демотивації [7, с. 28–33].

Теоретичне обґрунтування та методичне забезпечення процесу формування мотивації учнів до занять фізичною культурою, на думку багатьох дослідників, є головними і впливають на освітній результат. Основою цього процесу має бути дидактичний принцип взаємодії навчальної діяльності з реальними практичними запитамми, що враховують особливості провідних мотивів учнів. Розвиток такої мотивації у здобувачів освіти є ключовою психолого-педагогічною проблемою для навчальних закладів [15, с. 316].

Дослідники вказують на кілька факторів, що можуть призвести до відсутності мотивації у учнів, серед яких зниження зацікавленості в заняттях, проблеми у взаєминах з викладачем та відсутність розуміння предмета [2, 3, 5]. У зв'язку з цим, важливо, щоб викладачі фізичної культури ефективно застосовували методи заохочення, поєднуючи їх з іншими підходами, що можуть покращити сприйняття успіху та сприяти розвитку внутрішньої мотивації учнів.

Автори [5, 11] пропонують такі *стратегії* для підвищення внутрішньої мотивації:

- створення умов для досягнення успіху. Усвідомлення власних досягнень підвищує у школярів відчуття значущості та компетентності незалежно від віку;

- забезпечення відповідності між видом заохочення та виконуваною діяльністю. Важливо, щоб заохочення було безпосередньо пов'язане з конкретною поведінкою, що дозволяє підвищити його інформаційну цінність для старшого підлітка. Акцент слід робити на інформаційному аспекті заохочень;

- використання не тільки словесних, але й інших форм заохочення. Підтримка словами дозволяє викладачу забезпечити позитивний зворотний зв'язок і мотивує учнів до подальшого вдосконалення. Це є важливим для учнів, які мають слабші фізичні дані для занять спортом і фізкультурою;

- урізноманітнення змісту та послідовності виконання вправ. Заняття може бути нудним, одноманітним, тому необхідно порушувати монотонність заняття, змінюючи послідовність виконання вправ, ритм, а також і самі вправи. Крім того, подібна різноманітність дає можливість учням спробувати себе в різних позиціях;

- залучення здобувачів освіти до прийняття рішення. Учні сприймають себе найбільш компетентними, коли вони є активними учасниками в процесі навчання;

- визначення реальної мети. Складність роботи педагогів полягає не лише у формулюванні цілей, а у визначенні таких цілей, які б сприяли організації діяльності учнів, підвищували їх мотивацію та допомагали ефективно спрямовувати їх зусилля на досягнення бажаних результатів. Також важливо навчити учнів не лише ставити перед собою цілі, але й крок за кроком наближатися до їх реалізації;

- урізноманітнення змісту занять. Важливо, щоб навчальний процес був різноманітним, що дозволяє учням зацікавитись і підтримувати високий рівень мотивації. Включення нових елементів, вправ, ігор або змін у методику навчання може зробити заняття більш захоплюючими та викликати бажання брати участь у них. Це сприяє розвитку інтересу та підтримці постійного залучення до процесу фізичної активності.

Фахівці визначають кілька основних *методів* формування мотивації, серед яких:

- **Позитивне підкріплення** – використання похвали, заохочень і нагород для зміцнення бажання продовжувати заняття фізичними вправами.

- **Індивідуальний підхід** – врахування особливостей кожного учня, його рівня підготовленості та інтересів для забезпечення найбільш ефективного мотиваційного впливу.



➤ **Залучення до активної діяльності** – створення можливості для учнів активно брати участь у процесі навчання, що сприяє розвитку їх інтересу до занять.

➤ **Постановка досяжних цілей** – формулювання конкретних, вимірюваних та досяжних цілей, які стимулюють учнів до активності та самовдосконалення.

➤ **Розвиток самостійності** – надання учням можливості для самостійного вибору вправ і методів тренування, що підвищує їх відповідальність за власний прогрес.

➤ **Емоційна підтримка** – створення атмосфери довіри та підтримки з боку викладача, що дозволяє учням відчувати себе впевнено і мотивує до подальших занять.

Для формування мотивації до фізичної активності необхідно надати допомогу учням у застосуванні різних методів, форм і засобів фізичної культури, розкрити, як вона допомагає визначитись в житті. Слід роз'яснити учням цінності фізичної культури, вибрати ефективні шляхи самовдосконалення, способи управління своїм здоров'ям і працездатністю відповідно до особистісних можливостей та індивідуальних здібностей.

Заняття фізичною культурою, незалежно від форми їх проведення, повинні бути орієнтовані на мотивацію учнів. Мотивація є важливою на всіх етапах уроку, але її акценти змінюються. На початку уроку вона спрямована на залучення та зацікавлення, а в кінці – на рефлексію та закріплення досягнень [15, с. 317].

*Стратегія педагога щодо формування мотивації повинна зосереджуватись на:*

➤ на розвитку в учнів усвідомлення значущості фізичної культури, її життєвої цінності та моральної основи, а також на формуванні уявлень про необхідність фізичної активності для здорового способу життя;

➤ на спонуканні учнів до позитивної внутрішньої оцінки цінностей фізичної культури, їхнього внутрішнього прийняття, переконаності в їхній істинності (усвідомлення для себе їхньої належності);

➤ на заохоченні до самостійної діяльності, розвитку особистої відповідальності та самоорганізації [15, с. 317].

Багато дослідників сходяться на думці, що для того, щоб підвищити мотивацію старших школярів до занять фізичною культурою, важливо сформувати у них позитивне ставлення до спортивної діяльності та розвинути потребу в регулярних тренуваннях [2, 3, 5, 8, 11]. Безверхня Г., Матвієнко І., Цибульська В. та інші вчені зробили висновок, що освітній процес фізичного виховання потребує перебудови, зокрема, щоб він задовольняв інтереси і потреби кожного, хто займається, будувався з урахуванням індивідуальних особливостей [2].

Відтак, для успішного формування позитивної мотивації учнів до занять фізичною культурою необхідно забезпечити умови, які дозволять орієнтувати зміст освітнього процесу на потреби та інтереси учнів, актуалізувати мотиви фізкультурної діяльності, а також створити на заняттях комфортне та безпечне середовище для фізичної активності.

Вищезгадані науковці [2–5, 8, 11] визначають ключові *підходи та умови* для розвитку позитивної мотивації учнів до занять фізичною культурою, зокрема:

➤ модернізація системи фізичного виховання із впровадженням сучасних видів рухової активності;

➤ стимулювання мотивації шляхом досягнення успіхів у фізкультурно-спортивній діяльності;

➤ створення сприятливого психологічного клімату під час занять фізичною культурою;

➤ впровадження новітніх підходів у фізкультурно-оздоровчій діяльності;

➤ використання інтерактивних методів навчання на уроках фізкультури;

➤ інтеграція в заняття фізичної культури методів, які сприяють збереженню здоров'я учнів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Формування мотивації здобувачів освіти до занять фізичною культурою є важливим аспектом сучасної системи фізичного виховання. Результати дослідження свідчать, що успішне залучення учнів до активної фізкультурно-спортивної діяльності можливе за умови врахування їхніх індивідуальних потреб, інтересів та здібностей, створення комфортного психологічного клімату на заняттях, а також застосування інноваційних методів навчання.

Основою позитивної мотивації старшокласників до фізичної активності є формування у школярів свідомого ставлення до власного здоров'я, важливості рухової активності та її значення для гармонійного розвитку. Ефективність освітнього процесу залежить від забезпечення комплексного підходу, який охоплює розвиток самостійності, відповідальності, а також позитивного ставлення до фізкультурної діяльності.

Для вдосконалення фізичного виховання учнів доцільним є використання сучасних інтерактивних і технологічних рішень, включення в навчальний процес інноваційних видів рухової активності, які підвищують зацікавленість учнів, і створення умов для самостійної організації фізичних занять.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні чинників, які сприяють стійкій мотивації до фізичної активності, а також у визначенні ефективних методів стимулювання фізкультурної діяльності. Важливим напрямом є розробка програм для популяризації здорового способу життя з використанням новітніх технологій. Окрім цього, можна здійснити аналіз особливостей формування мотивації учнів інших вікових груп.

### Література

1. Аксьонов М. Теоретичні напрацювання щодо мотивації та їх впровадження в освіту підлітків. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2024. Вип. 3 (75). С. 295–302.
2. Безверхня Г. В., Цибульська В. В., Гончар Г. І. Мотивація до занять фізичною культурою і спортом школярів та студентів: монографія. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 223 с.
3. Бобровник С. І. Формування мотивації старшокласників до занять фізичною культурою та спортом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2014. Вип. 2 (43). С. 4-9.
4. Бойко О. Теоретичні аспекти впливу мотиваційних складових на підвищення ефективності занять із фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: збірник наукових праць*. 2013. № 1 (21). С. 94-98.
5. Бондаренко Ю. Формування мотивації до занять фізичною культурою у школярів, як педагогічна проблема. *Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини: актуальні проблеми та перспективи розвитку: збірник наукових праць студентів першого, другого та третього рівнів освіти*. 2019. Вип. 1. Полтава. С. 28-31.
6. Бублей Т. А. Особливості планування та організації уроків з фізичної культури для учнів з ослабленим здоров'ям: стан та перспективи. *Науковий часопис. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. Випуск 3 (2). Київ. С. 53–55.
7. Вахнова А. П., Смоляр І. І. Особливості мотиваційної складової у формуванні культури здоров'я учнів старшої школи. *Наукові записки: збірник наукових статей. Серія: Педагогічні науки*. Київ: Вид-во НТУ імені М. П. Драгоманова. 2017. Вип. 134. С. 28–33.
8. Дзюбко Л., Гриценко Л. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Психолінгвістика*. 2009. № 4. С. 33–43.
9. Жданова О., Шевців У. Вплив сім'ї на мотивацію підлітків до занять фізичною культурою. *Молода спортивна наука України*. 2015. № 2. С. 91–95.
10. Круцевич Т., Іщенко О., Імас Т. Мотивація учнів 6-9 класів до уроків фізичної культури. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2014. № 2. С. 68–72.
11. Матвієнко І. Формування мотивації школярів до занять фізичною культурою та спортом у закладах загальної середньої освіти. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту. Науково-теоретичний журнал*. 2020. № 3. С. 81–85.

12. Олексієнко Я. Формування мотивації до занять фізичною культурою у школярів – запорука зміцнення їхнього здоров'я. URL: <https://www.pdau.edu.ua/-pr/pdf2/5.pdf> (дата звернення: 16.11.2024).
13. Офіційний сайт ВООЗ. URL: <http://www.who.int> (дата звернення: 18.11.2024).
14. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.
15. Язловецька О. В. Проблема формування мотивації учнів до занять фізичною культурою у закладах загальної середньої освіти в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 215. С. 313-318.
16. Ярова О. Б. Фізкультурна освіта і спорт у початковій школі Євросоюзу: сучасний стан і тенденції розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 4. С. 401-412.
17. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. URL: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/en/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/) (дата звернення: 18.11.2024).
18. World Health Organization Regional Office for Europe physical activity factsheets for the 28 European Union member states of the WHO European region (2018). World Health Organization URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/EUR-RC71-R14> (дата звернення: 18.11.2024).

### References

1. Aksonov, M. (2024). Teoretychni napratsiuvannia shchodo motyvatsii ta ikh vprovadzhennia v osvitu pidlitkiv [Theoretical studies on motivation and their implementation in the education of teenagers]. *Vcheni zapysky Universytetu «Krok» – Scholarly notes of the «KROK» University*, 3 (75), 295 – 302 [in Ukrainian].
2. Bezverkhnia, H. V., Tsybul'ska, V. V., Honchar, H. I. (2016). Motyvatsiia do zaniat fizychnoiu kulturoiu i sportom shkolariv ta studentiv [Motivation for physical education and sports of schoolchildren and students]. Uman: VPTS «Vizavi». [in Ukrainian].
3. Bobrovnyk, S. I. Formubannia motyvatsii starshoklasnykiv do zaniat fizychnoiu kulturoiu ta sportom [Formation of high school students' motivation for physical education and sports]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scholarly journal of M. P. Drahomanov National Pedagogical University*, 2 (43), 4-9. [in Ukrainian].
4. Boiko, O. (2013). Teoretychni aspekty vplyvu motyvatsiinykh skladovykh na pidvyshchennia efektyvnohti zaniat iz fizychnoi kultury [Theoretical aspects of the influence of motivational components on enhancing the effectiveness of physical education classes]. *Fizychnе vykhovannia, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi – Physical education, sport and health culture in modern society*, 1 (21), 94-98. [in Ukrainian].
5. Bondarenko, Yu. (2019). Formuvannia motyvatsii do zaniat fizychnoiu kulturoiu u shkolariv, yak pedahohichna problema [Formation of motivation for physical education among schoolchildren as a pedagogical issue]. *Fizychnе vykhovannia, sport i zdorovya liudyny: aktualni perspektyvy rozvytku – Physical education, sport, and human health: current issues and development prospects*, 1, 28-31. [in Ukrainian].
6. Bublei, T. A. (2016). Osoblyvosti planuvannia ta orhanizatsii urokiv z fizychnoi kultury dlia uchniv z oslablenym zdorovyam: stan ta perspektyvy [Peculiarities of planning and organizing physical education lessons for students with weakened health: current state and prospects]. *Naukovyi chasopys – Scholarly journal*, 3 (2), Kyiv, 53-55. [in Ukrainian].
7. Dziubko, L., Hrytsenko, L. (2009). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti yak psykhologo-pedahohichna problema [Motivation for learning activities as a psychological and pedagogical issue]. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics*, 4, 33-43. [in Ukrainian].
8. Krutsevych, T., Ishchenko, O. (2014). Motyvatsiia uchniv 6-9 klasiv do urokiv fizychnoi kultury [Motivation of 6th to 9th grade students for physical education classes]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovyia – Sports Bulletin of the Dnipro Region*, 2, 68-72. [in Ukrainian].
9. Matviienko, I. (2020). Formuvannia motyvatsii shkolariv do zaniat fizychnoiu kulturoiu ta sportom u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [Formation of students' motivation for physical education and sports in general secondary education institutions]. *Teoriia i metodyka fizychnoho*

*vykhovannia i sportu – Theory and methodology of physical education and sports*, 3, 81-85. [in Ukrainian].

10. Ofitsiynyi sait VOOZ [Official website of the WHO]. URL: <http://www.who.int> (Last accessed: 18.11.2024). [in English].

11. Oleksiienko, Ya. Formuvannia motyvatsii do zaniat fizychnoiu kulturoiu u shkolariv – zaporuka zmitsnennia ikhnoho zdorovya [Forming motivation for physical education among schoolchildren – the key to strengthening their health]. URL: <https://www.pdau.edu.ua/np/pdf2/5.pdf> (Last accessed: 16.11.2024). [in Ukrainian].

12. Shapar, V. B. (2007). Suchasnyi tlumachnyi psykholohichnyi slovnyk [Modern definition psychological dictionary]. Kharkiv: Prapor. [in Ukrainian].

13. Vakhnova, A. P., Smoliar, I. I. (2017). Osoblyvosti motyvatsiinoi skladovoi u formuvanni kultury zdorovya uchniv starshoi shkoly [Peculiarities of the motivational component in shaping the health culture of high school students]. *Naukovi zapysky – Scholarly notes*. Kyiv: Vyd-vo NTU imeni N. P. Drahomanova, 134, 28-33. [in Ukrainian].

14. Zhdanova, O., Shevtsiv U. (2015). Vplyv simy na motyvatsiiu pidlitkiv do zaniat fizychnoiu kulturoiu [The influence of the family on teenagers' motivation for physical education]. *Moloda sportyvna nauka Ukrainy – Young sports science of Ukraine*, 2, 91-95. [in Ukrainian].

15. Yarova, O. B. (2014). Fizkultura osvita i sport u pochatkovii shkoli Yevrosiuзу: suchasnyi stan i tendentsii rozvytku [Physical education and sports in primary schools of the European Union: current state and development trends]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*, 4, 401-412. [in Ukrainian].

16. Yazlovska, O. V. (2024). Problema formuvannia motyvatsii uchniv do zaniat fizychnoiu kulturoiu u zkladakh zahalnoi serednoi osvity v Ukraini [The problem of forming students' motivation for physical education in general secondary education institutions in Ukraine]. *Naukovi zapysky – Scholarly notes*, 215, 313-318. [in Ukrainian].

17. Global Strategy on Diet, Physical Activity and Health. URL: [https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet\\_young\\_people/en/](https://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en/) (Last accessed: 18.11.2024). [in English].

18. World Health Organization Regional Office for Europe physical activity factsheets for the 28 European Union member states of the WHO European region (2018). World Health Organization URL: <https://www.who.int/europe/publications/i/item/EUR-RC71-R14> (Last accessed: 18.11.2024). [in English].

---

---

### **Matvienko S.**

Candidate of Pedagogic Sciences (PhD),  
Docent of the Department of Preschool Education  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
[masvet9@gmail.com](mailto:masvet9@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0001-7591-1683](https://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  
[nizhyn\\_sport@ukr.net](mailto:nizhyn_sport@ukr.net)  
[orci.org/0009-0001-7604-5876](https://orci.org/0009-0001-7604-5876)

## **THE PECULIARITIES OF FORMING MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS**

*The article examines the challenges and strategies for fostering positive motivation among high school students to participate in physical education within the framework of modern education. It explores the role of physical education in fostering personal growth, including improving health, enhancing physical fitness, and promoting a conscious commitment to a healthy lifestyle. Additionally, the article discusses the social benefits of*

*physical education, such as the development of discipline and teamwork skills, which play a significant role in students' overall development.*

*Due to the analysis of current psychological and pedagogical literature, the study identifies that the formation of motivation for physical activity in students depends on a combination of internal and external factors. Key aspects include the professionalism and skill of physical education teachers, the availability of adequate resources, the use of modern pedagogical techniques and innovative motivational strategies to enhance student participation, and an individualized approach to students. The article discusses approaches to cultivating positive motivation, including the development of intrinsic motivation, social recognition, preparation for adult life, and creating conditions for self-expression through physical activity.*

*Particular attention is given to high school students, who are at a stage of active self-discovery. Physical education at this stage is viewed as a tool for developing sustainable healthy lifestyle habits, leadership qualities, and self-realization. Practical recommendations are provided, such as using positive reinforcement, creating opportunities for success, diversifying activities, and involving students in decision-making processes to enhance motivation and engagement.*

*The article emphasizes the need for an integrated approach to physical education, considering psychological, pedagogical, and social factors. It also outlines the prospects for further research aimed at improving the educational process in physical education and promoting healthy lifestyles among youth.*

*Key words: motivation, physical education, high school students, physical training, healthy lifestyle, educational process.*

---

**МЕТОДИКА НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ**

---

УДК 37.016:821.161.2

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-70-82

**Бондаренко Ю. І.**

доктор педагогічних наук, професор кафедри літератури,  
методики її навчання, історії культури та журналістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
bondarenko\_yuriy63@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0938-9588

**СЛОВЕСНО-ОБРАЗНИЙ АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНОГО ТВОРУ В ШКОЛІ  
НА ПОДІЄВІЙ, КОМПОЗИЦІЙНІЙ ТА ХРОНОТОПНІЙ ОСНОВІ**

*Виходячи з того, що література є мистецтвом слова, автор статті вважає: словесно-образний аналіз має займати постійне місце в дослідницькій діяльності школярів і бути використовуваним як самостійно, так і в комбінуванні з іншими способами опрацювання художнього матеріалу. Один із варіантів такого комбінування – це дослідження мовної тканини літературного твору на основі його подієвої, композиційної та хронотопної структури. У статті підкреслено, що названий спосіб організації навчальної роботи дозволяє здійснити планомірне осмислення учнями ключових мовно-образних конструкцій, які беруть участь у формуванні змісту художнього джерела, є засобами характеристики його різних художніх сторін: сюжету, позасюжетних елементів (пейзажів, інтер'єрів, екстер'єрів), зовнішньоконструктивних частин. Автор наукового матеріалу пропонує використовувати своєрідні «карти-схеми», у яких мають бути відображені ключові семантично марковані словесні одиниці, що мають підвищену змістову та художньо-естетичну виразність. Він демонструє їх застосування у зв'язках із різними сюжетними та позасюжетними елементами, окреслює конкретні види діяльності (різні види читання та переказування, малювання й захист малюнків, «усне малювання», складання заголовків, сюжетних планів із допомогою різних типів речень, приказок та прислів'їв, виявлення мовних одиниць, що унаочнюють конфліктоутворення, систему «викликів», перед якими опиняються персонажі, та відповідних «відповідей» з боку героїв), особливо цінні для того, щоб формувати в учнів здатність акцентувати увагу на словесних деталях, інтерпретувати їх зміст, пояснювати роль із погляду втілення авторського задуму та характеристики зображеного. У результаті словесно-образний аналіз, скомбінований з іншими шляхами вивчення літературного твору, створює важливі передумови для концептуального осмислення школярами всієї художньої палітри, створеної письменником.*

*Ключові слова: словесно-образний аналіз, сюжет, композиція, хронотоп, словесна «карта-схема», види діяльності, комбінування шляхів аналізу.*

---

**Постановка проблеми.** В основі більшості уроків літератури лежить дослідницький алгоритм, зумовлений шляхом аналізу, який обрав учитель і який зумовлює навчальну діяльність дітей. Кожен шлях опрацювання художнього джерела дає

можливість не тільки вивати твір у цілому, але й акцентувати увагу учнів на окремих його елементах чи властивостях (сюжеті, композиційній побудові, персонажах, тематиці й проблематиці, світоглядній спрямованості, жанрових чи стильових особливостях). Проте мовно-образна структура має потрапляти до розгляду завжди, адже діти мають справу з літературою як словесним мистецтвом. Одним із найбільш оптимальних способів опрацювання художньо-словесного матеріалу є використання подієвого, композиційного та хронотопного шляхів аналізу, які допомагають забезпечити планомірність дослідницької діяльності школярів. Цьому питанню й присвячено статтю.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення мови літературного твору – одна з ключових проблем методики навчання літератури. Проте системних робіт, присвячених їй, не так і багато (Н. Івахно, С. Привалова, Г. Удовіченко та ін.). Її торкаються й автори університетських підручників Г. Токмань, Є. Пасічник, А. Ситченко. Тему комбінування словесно-образного аналізу з іншими способами вивчення літератури частково розкрито тільки в дисертаційній роботі Н. Івахно «Методика поглибленого вивчення учнями 10-11 класів власних назв у літературних творах». Дослідниця здебільшого розглядає єдність словесно-образного аналізу з вивченням образів-персонажів. Разом із тим вона зазначає, що «робота з літературними онімами має місце в процесі використання подієвого, хронотопного, пообразного, словесно-образного, проблемно-тематичного, ідеаційно-концептуального, жанрового та структурностильового дослідження. Кожен шлях визначає окремий спосіб інтелектуальної діяльності школярів під час опрацювання літературного матеріалу...» [3, с. 82]. Виникає простір для спеціальних досліджень, зокрема й щодо вивчення художньої мови з використанням подієвого, композиційного та хронотопного шляхів літературно-дослідницької діяльності.

**Формування цілей статті.** Головне завдання – окреслити способи навчальної діяльності під час комбінованого опрацювання мови літературного твору та його сюжету, композиції і хронотопу, запропонувати ті види роботи, які дозволяють формувати в учнів розуміння значення художнього слова для розбудови названих текстувальних властивостей.

**Результати дослідження.** Здійснюючи словесно-образний аналіз у контексті подієвого, композиційного та хронотопного вивчення літературного матеріалу [2], учитель-словесник має орієнтувати себе й учнів на схеми діяльності, які властиві для трьох останніх, розуміти особливості мовного наповнення відповідних художніх елементів: сюжету (епізод; експозиція, зав'язка, розвиток дії, кульмінація, розв'язка, – які завжди зумовлені конфліктом твору), композиції (зовнішньоконпозиційна частина, адже йдучи за пропозованим автором структуруванням тексту учні планомірно опрацьовують текст, зокрема його мовну організацію), хронотопної побудови тексту (інтер'єр, екстер'єр, пейзаж, екскурс у минуле чи майбутнє). Отже, система знань та умінь школярів завжди буде пов'язана з вивченням певного текстувального утворення (сюжетного, композиційного чи хронотопного). Як мету навчальної діяльності її слід концептуалізувати, виходячи з того, що саме учні досліджують. Зокрема, під час застосування названих шляхів аналізу школярі повинні:

- ✓ сприйняти, інтерпретувати й осмислити основні мовні утворення, які є семантично маркованими та художньо виразними;
- ✓ окреслити особливості їх використання письменником, пояснити художню роль у межах сюжетної чи композиційної частини, хронотопного утворення, літературного твору в цілому;
- ✓ класифікувати літературознавчу природу мовних засобів (тропеїчну, стилістичну чи ін.), здійснити відповідні теоретичні визначення.

Отже, виникає простір для розв'язання проблеми осмислення учнями «системної організації мовної структури тексту» [7, с. 8].

Протягом 5-11 класів є широкий простір для застосування подієвого та композиційного аналізу як на первинному, так і на вищому рівнях [1]. Переважними центрами дослідження стають окремі епізоди чи зовнішньоконпозиційні частини (останні для опрацювання на уроці слід розбити на систему епізодів). Школярі дають оцінку зображеним подіям, образам-персонажам, елементам пейзажу чи інтер'єру. Поза увагою не повинно залишатися і їхнє мовне оформлення. Тільки так можна розкривати словесну природу літератури, формувати в учнів уміння виявляти змістове та формальне багатство художнього тексту. Тому мають бути задіяні види роботи, які дають повноцінне відчуття мовного матеріалу, розвивають смак до художнього слова. Учні повинні здійснювати і первинний рівень словесно-образного аналізу (тільки інтерпретація місту словообразів), і його вищий рівень (використання теоретичної інформації, що стосується мовної організації тексту та сюжетотворення), адже автори шкільних програм уводять у навчальний процес ряд понять, що стосуються як тропів чи стилістичних фігур, так і сюжету. Отже, під час застосування первинного рівня цього виду діяльності доцільно оперувати такими поняттями, як «словообраз», «художній вислів», «мовний зворот», «словесна деталь» та ін., «їх зміст», а також, «епізод», «композиційна частина». Для вищого рівня: усі торопи та стилістичні фігури, які передбачені для вивчення в школі; крім того, «конфлікт», «сюжет», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», «хронотоп». Підставою для такого поєднання є те, що «художня мова – це певним чином організована й естетично «заряджена», стилістично своєрідна, безпосередньо сприйнята сторона художньої форми в її, як не раз повторюємо, нерозривному зв'язку зі змістом» [9, с. 212]

У межах окремих епізодів, композиційних частин, хронотопів мовні засоби, що використані з метою художнього зображення й увиразнення можуть стосуватися різних елементів тексту: подієвої канви та її розгортання, позасюжетних елементів (пейзажів, інтер'єрів, екстер'єрів), образів-персонажів (портретних деталей, поведінки (основних вчинків), мовлення, думок і почуттів), проблемно-тематичного та ідейного спрямування твору, жанрових чи стильових особливостей. Отже, епізод, композиційна частина, хронотоп на мовному рівні втілюють весь спектр властивостей, притаманних літературному джерелу. Виходячи з того, із якою віковою групою вчитель застосовує словесно-образний аналіз, він корелює і його складність.

Починаючи з п'ятого класу, педагог повинен привчати учнів заглиблюватися в мовну тканину, формуючи тим самим розуміння літератури як мистецтва слова. Аналіз окремих епізодів у цьому випадку – найзручніший спосіб, адже дозволяє оцінити мовні засоби в контексті розгляду інших елементів, наявних у цих рамках. Словесна деталь – основний об'єкт вивчення. Бажано, готуючи літературний текст до опрацювання, складати словесну «карту-схему» зображеного, накресливши в ній основні одиниці мовної виразності, які слід проаналізувати разом зі школярами. Так, для композиційного аналізу на уроці першого розділу «Цареве сімейство» з віршованої казки В. Симоненка «Цар Плаксіє і Лоскотон» (5 кл.) слід утворити «карту-схему», у якій означити словесні деталі, які варті уваги вчителя та учнів. Оцінці підлягають мовні звороти, які стосуються хронотопу (опису країни Сльозолий), образів-персонажів (членів родини царя Плаксія), основних зображених подій, жанрових особливостей твору. Ці звороти відображають песимістичну позицію царя та його найближчих родичів.

Хронотоп	Опис країни Сльозолий	«Гори і долини», «гуляє вітрової», «краса-країна», назва країни – «Сльозолий».
Образи-персонажі	Цар Плаксіє та його родина	«Плаксіє», «Нудота», «Вай-Вай», «Плакота», «Забіяки-сльозівці»; «голова його, мов бочка», «очі – ніби кавуни», «сльозливі через край».
Сюжет, жанр	Основні події	«Голосили, та сопіли, та стогнали, та ревли, сльози відрами лили», «плачуть всі в країні діти», «бо сміятись і радіти у моєму царстві – ні!», «любив їх сльози пити», «нагайками шмагали».



Така «карта-схема» дозволяє вчителю не тільки націлити учнів на ті мовні особливості зображеного, які забезпечують різні художні сторони тексту в межах обраної композиційної частини, а й надати відповідного діяльнісного змісту навчальним ситуаціям, які будуть розгорнуті на уроці. Це сприяє реалізації настанови, що «вивчення виразних засобів мови та стилістичних прийомів повинно враховувати взаємозв'язок застосування зазначених засобів і прийомів зі змістом художнього твору» [10, с. 173].

Під час проведення заняття відбувається послідовна оцінка хронотопу, персонажів, подій, жанрових властивостей. Найкраще це реалізувати з допомогою проблемної бесіди.

*Зачитайте вислови, які допомагають змалювати країну Сльозолий?*

*Які її особливості? Чому В. Симоненко, на ваш погляд, придумав саме таку назву? Що вона покликана передати читачам?*

*Виділіть власні назви-імена, якими автор надіпив своїх персонажів? Які риси характеру та поведінки героїв він підкреслив із допомогою цих назв?*

*Зверніть увагу на опис зовнішності персонажів. Які вислови для цього використані? Чим вони яскраві? Пригадайте, що таке гіпербола. З якою метою автор її застосував?*

*Назвіть події, які відбуваються в країні Сльозолий. Що їх зумовлює? Які мовні звороти їх увиразнюють?*

*Повторіть визначення поняття «казка». Які вирази в літературному тексті вказують на незвичайність або й фантастичність зображеного? Чи допомагають вони надати твору особливостей казки? Яким чином це відбувається?*

У подальших класах, особливо в 9-11, словесну «карту-схему» епізоду слід розширювати, включивши в неї мовні елементи, які увиразнюють ідейно-тематичне та стильове багатство тексту. У більшості творів можна знайти яскраві художні деталі, мовні вирази часто афористичного звучання, які допоможуть сформулювати уявлення школярів про світоглядне спрямування, стильові особливості літературного матеріалу. Для новели В. Стефаніка «Камінний хрест» (розділи VI, VII), що вивчається в 10 класі, ця «карта-схема» може набути такого вигляду.

Хронотоп	Опис місця подій (хата, двір, вулиця головних героїв)	«Ціла хата заридала», «винесли обоїх із хати», «на подвір'ю Іван танцював», «зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі», «хмара плачу, що нависла над селом».
Образи-персонажі	Іван, його дружина, син, їх односельці	«Син побілів і подався назад», «уберемоси по-панцьки та й підемо панувати», «ціла хата заридала», «Михайло ймив Івана за барки, і шалено термосив ним, і верещав як стеклий», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».
Сюжет	Основні події	«Ціла хата заридала», «винесли обоїх із хати», «на подвір'ю Іван танцював», «зупинилися перед хрестом, що Іван його поклав на горбі».
Ідейно-тематичне спрямування	Зображення трагедії селянства, змушеного емігрувати	«Хмара плачу, що нависла над селом», «Михайло ймив Івана за барки, і шалено термосив ним, і верещав як стеклий», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук», «ціла хата заридала», «горе людське дунайську загату розірвало»

Жанр	Риси жанру (психологічна новела)	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».
Стильові особливості	Риси експресіонізму	«Ціла хата заридала», «хмара плачу, що нависла над селом», «горе людське дунайську загату розірвало – такий був плач», «люди задеревіли, а Іван термосив жінкою, як би не мав уже гадки пустити її живу з рук».

У такому випадку логіка шкільного аналізу полягає в тому, щоб на основі мовних зразків дати оцінку хронотопу, сюжету й образам-персонажам, а в результаті вийти на осмислення жанрової, ідейно-тематичної та стильової специфіки в межах названих композиційних частин новели «Камінний хрест». При цьому слід розуміти, що письменники часто використовують одні й ті ж мовні звороти, які надають широку інформацію і про психологію та поведінку літературних героїв, і про часові та просторові обставини зображеного, і про тематичну, жанрову чи стильову організацію написаного.

*Опишіть час і місце подій, які відбуваються в VI і VII частинах новели В. Стефаніка «Камінний хрест».*

*Зачитайте мовні звороти, присвячені змалюванню поведінки і внутрішнього стану образів-персонажів твору. Про що вони свідчать?*

*Яким чином названі вислови виразнюють тему еміграції західноукраїнських селян? Яких смислових та емоційних відтінків вони надають цій темі?*

*Чи відповідають обрані мовні звороти визначенню твору як психологічної новели? Чому?*

*Яким чином вони допомагають втілити риси експресіонізму? Зачитайте ті, які, на вашу думку, є найбільш стилістично маркованими, прокоментуйте їх.*

Під час застосування вищого рівня подієвого аналізу, де передбачено використання понять «конфлікт», «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», словесна «карта-схема» має бути націленою на відображення саме цих елементів сюжету. Опрацьовуючи відповідні мовні звороти, учні мають усвідомити, як саме на словесному рівні відбувається зміна сюжетної лінії завдяки зародженню, наростанню та вирішенню основного конфлікту літературного твору (на прикладі поеми Т. Шевченка «Катерина» (9 кл.).

Пролог	«Кохайтеся, чорнобриві, та не з москалями», «москаль любить жартуючи, жартуючи кине, піде в свою московщину, а дівчина гине»; «Люде серця не побачать, а скажуть – ледащо!»
Експозиція	«Не слухала Катерина ні батька, ні неньки, полюбила москалика, як знало серденько».
Зав'язка	«Поки слава на все село недобрая стала».
Розвиток дії	«Катрусю накрили»; «Занудило коло серця, закололо в боку»; «а жіночки лихо дзвонять»; «муштрує у запічку московського сина»; «а тим часом вороженьки чинять свою волю – кують речі недобрії»; «здалась тоді б ти гадині, тепер – москалеві...»; «осталися сиротами старий батько й мати»; «а ти гріх мій спокутуєш в людях сиротою, безбатченком!..»; «в селі довго говорили дечого багато, та не чули вже тих речей ні батько, ні мати...»; «у латаній свитиночці, на плечах торбина, в руці ціпок, а на другій заснула дитина»; «сиротині сонце світить (світить, та не гріє)»; «а люде хоч бачать, та людям не жаль: «Нехай, –

	кажуть, – гине ледача дитина, коли не зуміла себе шанувать»; «Ай да баба! ай да наши! кого не надують!»; «коло серця – як гадина чорна повернулась»; «На кого собаки на улиці лають? Хто голий, голодний під тином сидить? Хто лобуря водить? Чорняві байстрята...» «мабуть, добре Московщина в тямку їй далася!»
Кульмінація	«Дура, отважися! Возьмите прочь безумную!»; «Сина, сина батько одцурався!»
Розв'язка	«Прийми, боже, мою душу, а ти – моє тіло!» Шубовсть в воду!.. Попід льодом Геть загуркотіло».
Епілог	«Що зосталось байстрюкові? Хто з ним заговорить? Ні родини, ні хатини; Шляхи, піски, горе...»; «Дала, – кажуть, – бровенята, та не дала долі!»; «Пізнав тії карі очі, Чорні бровенята... Пізнав батько свого сина, та не хоче взяти».

Такий підхід дозволяє продемонструвати учням роль словесної організації тексту у формуванні основних сюжетних етапів, їх віддзеркалення в мовній палітрі.

Крім того, учитель-словесник може залучати всі типи для подієвого, композиційного та хронологічного аналізу види роботи для активізації уваги школярів до словесної тканини літературного матеріалу. Зокрема, «важливими показниками літературного розвитку учнів є процеси читання і читацького сприймання художньої літератури. Читання відіграє важливу роль у формуванні здатності міркувати словесно-художніми образами» [6, с. 67]. Тому в процесі читання та переказування художніх фрагментів продуктивним, на наш погляд, є такий варіант цієї діяльності, який Г. Токмань називає «художнім». Йому передує кропітка робота, мета якої – відбір найбільш яскравих мовних зворотів, які під час читання або переказування обов'язково, на думку школярів, мають прозвучати на уроці. Обґрунтування дітей – це пояснення, у чому полягає художня цінність та зміст названих висловів, чому школярі їх обрали. У такий спосіб учні заглиблюються в мовну організацію тексту, привчаються бачити твір на рівні не тільки сюжетних поворотів та образів людей, але й крізь призму словесної структури, яка також є носієм авторських задумів, художньої виразності, засобом характеристики змальованих реалій. Сюди ж слід долучити переказ-витяг, коли необхідно відтворити тільки найбільш важливе, що підтверджує оцінку змальованих явищ. Школярі роблять «витяг» тих мовних виразів, які забезпечують специфіку художньої картини, її образні особливості, які привертають увагу, інтерпретують зміст. Як пише Т. Петровська, «головне завдання уроку – наблизитися до розкриття задуму письменника чи поета. Тому в читацьких роздумах не слід віддалятися від тексту художнього твору, його внутрішньої логіки. Усі дитячі припущення, незважаючи на їх почуттєвий, емоційний характер, повинні бути перевірені, аргументовані самим текстом» [5, с. 16].

Здійснюючи «усне малювання», коли стоїть завдання уявно описати певне художнє утворення (епізод, пейзаж, інтер'єр тощо), школярі мають надати йому достатній рівень художності, відповідний авторському зображенню. Вони також спираються на ті словесні звороти, які забезпечують яскравість зображених елементів. Як і в процесі «художнього переказу-витягу», діти мають робити вставки у свій усний опис мовних деталей, узятих із тексту, підсилюючи в такий спосіб ту уявну картину, яка виникає під час «усного малювання». Саме так можна сформулювати розуміння функціональності сюжетних та позасюжетних елементів. Зокрема, А. Ткаченко підкреслює, що літературний пейзаж «набуває найрізноманітніших функцій, – романтичної, символістської, реалістичної, імпресіоністської, експресіоністської, модерністської...» [9, с. 187]. Аналогічний висновок актуальний і для розгортання подій, інтер'єрів та екстер'єрів, екскурсів у минуле, авторських відступів. При цьому авторська мова – головний засіб, щоб надати названим елементам відповідного

художнього відтінку. Тому мовно-художні деталі повинні цікавити під час виконання різних видів роботи, а не тільки «усного малювання».

Поруч із попереднім видом діяльності стоїть справжнє малювання й захист малюнків на уроці. Учні ілюструють фрагменти літературного твору, а потім пояснюють особливості своїх малюнків, їх відповідність тому, що написав автор. При цьому вони зачитують і коментують мовні утворення, які підтверджують правильність (закономірність) зображень, які виникли на їхніх малюнках.

У багатьох випадках учителі-словесники можуть організувати зіставлення художніх фрагментів, узятих із тексту, з малюнками художників-ілюстраторів до них. Звернення до мовної тканини й у цьому випадку буде корисним, адже учні мають працювати за схемою «деталь малюнка – словесна деталь», порівнюючи при цьому засоби двох видів мистецтва з погляду відтворення одних і тих же реалій. Це зумовлено тим, що зіставлення двох творів у цілому складається із порівнянь мікрозображень, які є на картині-ілюстрації і в літературному фрагменті.

Як показано вище, процес аналізу сюжетних епізодів та позасюжетних елементів як вид роботи на уроці обов'язково включає в себе мовно-художнє дослідження. На основі мовних карт-схем вчитель літератури та учні акцентують особливості тих чи інших мовних зворотів, інтерпретують їх змістове наповнення, пояснюють зображувально-виражальну роль. У контексті особистісно-орієнтованого навчання на перший план на уроці мають виходити вирази, які схвилювали дітей, запам'яталися, зацікавили своєю художньою своєрідністю. Школярі коментують такі вислови, діляться враженнями від їх художньої специфіки. Вони можуть здійснювати операцію уявного видалення цих виразів, відповідаючи на питання, що втратить текст (епізод, позасюжетний елемент, твір у цілому), якщо мовний зворот прибрати з художнього матеріалу.

У різних фрагментах твору можуть зустрічатися словесні конструкції, наділені схожим змістом та художньою виразністю. Рухаючись за подієвою канвою тексту, частинами зовнішньої композиції чи хронотопною структурою, школярі відстежують та систематизують словесні конструкції, що мають схоже семантичне навантаження. Така робота має передувати зіставленню різних епізодів, адже дозволяє накопичити широкі знання, на основі яких доцільно здійснювати порівняння. Зокрема, під час вивчення повісті М. Коцюбинського «Дорогою ціною» (8 кл.) учні одержують завдання вибрати в різних фрагментах тексту словесні звороти зі словом «воля», пояснити, із якою метою автор використовує його в конкретних сюжетних точках. У результаті вони звертають увагу на такі мовні конструкції, інтерпретують їх зміст, пояснюють зв'язок із зображеними подіями:

*Вільний дух народу ще тлів під попелом неволі.*

*А проте, мов талії води під теплим подихом весни, річкою текло українське селянство туди, де хоч дорогою ціною можна здобути бажану волю...*

*Ех, піду, де воля, де інші люди...*

*Ті билиці-казки про Січ, козацтво, про боротьбу з панамі за волю, яких він слухав, затаївши дух й не зводячи розжевірого ока з уст дідових, будили в дитячій голові химерні мрії, вояцький запал.*

*Воля, воля і воля! Се чарівне слово, споетизоване столітнім дідом, розпалювало кров у хлопця...*

*Він почувся на волі. Молода невитрачена сила хвилею вдарила в груди, розлилась по всіх жилах...*

*Як живий буду, землю оратиму, рибальством житиму... все ж краще на волі, ніж під паном...*

*І саме тепер, коли вони здобули собі волю і мали в щасті й радості почати нове життя, приходить погибель...*

*Дорого заплатив я за волю, гірку ціну дав... Половина мене лежить на дні Дунаю, а друга чекає й не дочекається, коли злучиться з нею...*

Отже, рухаючись за сюжетною канвою, школярі можуть виділяти мовні одиниці, які семантизують зображене, мотивують його, виходячи з авторських художніх пріоритетів. Поведінка героїв повісті «Дорогою ціною», а значить і система розгорнутих подій значною мірою зумовлені поняттям «воля» як найвищою цінністю, яку утверджує М. Коцюбинський. Діти дають відповідь на питання:

*Що думають автор та герої твору про «волю»? Чим вона для них важлива?*

*Чи з'являються в цьому слові нові значення в різних частинах повісті М. Коцюбинського? Які саме?*

*Доведіть правильність своїх суджень, виходячи з власних текстуальних спостережень.*

Свій словесно-образний вимір має й такий вид роботи, як складання заголовків до різних фрагментів тексту, компонування з них сюжетних чи зовнішньоконпозиційних планів. Учні включаються у творчу роботу, адже їм треба створити мовну конструкцію (називну, розповідну, питальну), яка максимально повно відображає зміст написаного автором. Вони мають глибоко усвідомити зміст кожного художнього фрагменту, надати йому відповідну назву. Якщо митець запропонував власні заголовки до композиційних частин тексту, наприклад, розділів, школярі можуть з'ясувати, наскільки точно назва відображає змальовані події, чи погоджуються вони з таким варіантом. Паралельно учні складають свої заголовки до частин тексту. Виникає своєрідна змагальність між ними та письменником. Так, під час вивчення повісті Н. Бічуї «Шпага Славка Беркути» (8 кл.) діти спочатку заповнюють ліву колонку таблиці, коментують авторські заголовки до розділів, а потім виконують творчу роботу й заповнюють праву.

**Заголовки, створені письменником**

Про те, що сталося пізніше  
 Чотири портрети  
 Двоє дітей і місто  
 Блакитні печери  
 Максимальне навантаження  
 Сорока з перебитим крилом  
 Юлько вдома  
 Стефко вдома  
 Славко вдома  
 Театральна вистава  
 Скажи, хто твій учень...  
 Після вистави  
 Поки літак летить до харкова  
 Кукулику мій гарний...  
 Чому ти так зробив, тату!  
 Дискусія за партою  
 Битися із беззбройним  
 Лілі не хоче удавати  
 Два по два – чотири  
 Тоді була п'ятниця  
 Напередодні  
 Також о другій годині дня  
 Суд  
 Як усе було насправді  
 Кінець щасливий, немов у казці

**Заголовки, створені учнями**

У результаті відбувається зіставлення різних варіантів: учнівських та авторських, учнівських між собою. Слід прийти до висновку, який вислів є найбільш вдалим,

тобто найвиразнішим та семантично багатшим. Учителю треба бути готовим до того, що частина заголовків, складених учнями, буде визнана на уроці більш змістовно місткими та оригінальними за ті, які створив письменник. Цікавою буде й ситуація, коли учні запропонують назви, які унаочнюють інший, ніж авторський, ракурс написаного в тексті.

У такому випадку логічною є обговорення й зіставлення учнівських та авторських варіантів. Учасники навчального процесу будуть з'ясовувати своєрідність кожного:

*Зачитайте заголовок до розділу, створений письменником, розкрийте його зміст та художню своєрідність.*

*Чому митець, на вашу думку, саме так назвав цю частину літературного твору?*

*Прочитайте заголовок, складений учнем (ім'я, прізвище). Чим він відрізняється від авторського? Який його зміст?*

*Чий заголовок – письменника чи школяра – ви б назвали кращим (більш удалим)? Чому?*

У цьому контексті буде доцільним проводити селекційну роботу, як-то конкурси на кращі заголовки до сюжетних, хронологічних чи композиційних утворень серед учнів. Змагальність між дітьми – шлях до підвищення ефективності навчального процесу в цілому та розвитку творчих здібностей школярів зокрема.

Відповідні плани, але вже цитатного характеру теж активізують увагу до словесно-образної структури тексту. Учні знаходять у художньому творі ті вислови письменника, які можуть претендувати на роль заголовків, коментують їх зміст, пояснюють, чому вони обрали саме їх. Вони зіставляють значення цих виразів з усім змістом художньої частини, виходячи з цього, аргументують наслідки своєї інтелектуальної діяльності. Як варіант цієї роботи, словесник може пропонувати декілька висловів, узятих із тексту, із яких школярі вибирають ті, які, на їх думку, підходять для заголовків.

Аналогічна роль і в складанні заголовків із допомогою прислів'їв та приказок. Учитель збагачує знання школярів народними фразеологізмами, формує уміння усвідомлювати їх переносне значення, застосовувати відповідно до ситуації. На уроці він пропонує ряди схожих за змістом прислів'їв та приказок, відбувається опрацювання кожного, відбір тих, які варті уваги з погляду складання сюжетного чи композиційного плану. Треба розуміти: кожен фразеологізм – частина словесного багатства, а складання планів – можливість розширити й поглибити знання дітей про ідіоматичну систему української мови.

Словесно-творча робота чекає на школярів під час таких спеціальних видів діяльності, як інсценізація, складання кіносценарію та «склеювання» літературного твору. У першому випадку вони мають здійснити реорганізацію мовно-художнього матеріалу, перетворивши епічний текст у драматичний. У другому – забезпечити широкі описи та характеристики того, що має уявно постати на екрані як результат можливого знімання кінофільму за матеріалом літературного твору. Прийом «склеювання» художнього тексту привчає учнів бачити твір не тільки як систему етапів у розвитку сюжету, але і як словесну цілісність, організовану мовну побудову.

Виходячи на вищий рівень подієвого аналізу, коли дослідження літературного тексту відбувається з урахуванням цілого комплексу теоретичних понять («сюжет», «конфлікт», «епілог» «експозиція», «зав'язка», «розвиток дії», «кульмінація», «розв'язка», «пролог»), учитель-словесник має бути готовим запропонувати учнями види діяльності, що допомагають осмислити мовне оформлення сюжетної динаміки чи статичності.

Обов'язковому опрацюванню підлягають словесні конструкції, що унаочнюють конфліктні зони літературного твору. Школярі повинні виконувати спеціальні завдання: відбір висловів, які відображають різноманітні суперечності, інтерпретація їх змісту

(яка суперечність і як саме виражена в мовному звороті?), пояснення ролі з погляду творчих завдань, які вирішує письменник (навіщо вони створені?). Саме така робота дозволяє усвідомити сутність основного конфлікту, способи його вираження з допомогою мовно-художніх засобів. Зіставлення цих засобів, простежених у різних частинах тексту, допоможе з'ясувати динаміку конфлікту, його еволюцію в бік повного розв'язання. Для цього слід вибудовувати ряди відібраних мовно-художніх конструкцій, що відображають різноманітні суперечності, проводити серед них селекцію і визначати ті, які, на думку школярів, можуть претендувати на роль виразника провідного конфлікту твору. Зокрема, цю роботу можна виконати в процесі вивчення п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка» (9 кл.). Учні працюють із таким мовним матеріалом:

**Наталка.**

*Тяжко жити без милого і в своїй сторонці.*

**Наталка.**

*Ви пан, а я сирота; ви багатий, а я бідна; ви возний, а я простого роду; та й по всьому я вам не під пару.*

**Наталка.**

*Ой ти, старий дідура, ізогнувся, як дуга, а я, молоденька, гуляти раденька.*

**Возний.**

*Наталка неблагорозумна: любить такого чоловіка, которго – тее-то як його – может бить, і кістки погнили.*

**Терпилиха.**

*Лучче б була я умерла: не терпіла б такої біди, а більше через твою непокорність.*

**Терпилиха.**

*От так вона всякий раз і занесе, та й справляйся з нею. Коли на те пішло, то я скажу: якби не годованець наш Петро, то й Наталка була б як шовкова.*

**Петро.**

*Коли вона свободна, то скажи за мене, а коли заручена, то лучче не говори.*

**Петро.**

*Горько мені слухати, що Терпилиху зовуть другим, а не я, тещею. Так Наталка не моя? Наталка, котору я любив більше всього на світі; для которої одважовав жизнь свою на всі біди, для которої стогнав під тяжкою роботою, для которої скитався на чужині і заробленую копійку збивав до купи, щоб розбагатіть і назвать Наталку своєю вічно! І коли сам бог благословив мої труди, Наталка тогді достається другому! О злая моя доле! Чом ти не такая, як других?*

**Наталка.**

*Підеш, Петре, до тієї, яку тепер любиш, Перед нею мене, бідну, за любов осудиш.*

**Наталка.**

*А по такій причині: коли Петро мій вернувся, то я не ваша, добродію.*

Важливо, щоб у процесі дослідження учні усвідомили: літературний конфлікт має багаторівневий характер: між почуттями героїв, на основі вікової різниці між Наталкою і возним, а також між їх соціальним статусом. Тому школярі повинні звернути увагу насамперед на ті мовні конструкції, які все це відображають комплексно. Однак у результаті вони мають визначитися, що саме виступає першопричиною небажання Наталки виходити заміж за возного.

У такий спосіб відбувається вихід на концептуальне розуміння сюжету, його стратегічної спрямованості, що полягає у створенні системи суджень персонажів, яка веде до виникнення необхідної автору картини життя, пронизаної провідною суперечністю, яку слід розв'язати, що й відбувається у фіналі художнього твору. Як варіант такої діяльності, учитель-словесник може пропонувати учням літературний

диктант із художніх висловів, що втілюють у собі різноманітні суперечності, прокоментувати їх зміст, визначати серед них ті, які найбільше пов'язані з ключовим конфліктом тексту або наділені особливо високою конфліктною напругою. В аналогічному ключі доцільно проводити роботу з мовними конструкціями, які унаочнюють «виклики» («необхідність»), що постають перед героями, й «відгуки», які персонажі здійснили, тобто виявили певну свободу для своєї діяльності. Це теж допомагає учням зрозуміти різноманітні суперечності, які є рушійною силою в розвитку сюжету.

Існує своя специфіка й під час словесно-образних досліджень, що відбуваються в контексті хронотопного аналізу. «Важлива властивість літературного часу й простору – їх дискретність (уривчастість): письменник відтворює не весь часовий потік, а лише значущі фрагменти...» [8, с. 45]. Школярі проводять спостереження над цими частинами, виявляють засоби, із допомогою яких автор характеризує зображені час і простір. У такий спосіб стають більш зрозумілими оцінки історичного часу, побутових обставин, природного середовища, у межах яких відбувається художня дія, протікає життя персонажів. Специфіку сюжету не варто розглядати без позасюжетних елементів, які мають своє словесне оформлення, спрямоване на моделювання необхідних письменнику хронотопних рамок, важливих для художньої концепції тексту. Ці вислови можуть стосуватися різних часопросторових вимірів зображеного, а також зв'язку хронотопу з образами-персонажами, проблематикою твору, його жанром чи авторським стилем письма. Їх детальне осмислення дозволяє учням усвідомити глибинну сутність авторської концепції дійсності, адже семантичне багатство тексту найбільше виражене саме в його словесній системі. Знову стають потрібним накопичення учнями словесного матеріалу – лексико-семантичних рядів мовних одиниць, підпорядкованих зображенню хронотопів. Так, для осмислення учнями роману В. Підмогильного «Місто» (11 кл.) необхідно, щоб учні розглянули місця, у яких перебуває герой. Хронотоп Києва «зіткано» з цілого ряду концептуально важливих точок. Це місця проживання, харчування, відпочинку Степана Радченка. Кожне з них має своє словесне оформлення – систему мовних деталей, які унаочнюють особливості життя героя, зміну його статусу. Мовне дослідження часопростору стає методичним ключем до усвідомлення школярами ідейно-тематичного задуму письменника.

**Висновки.** Оскільки «твір словесного мистецтва... є твором схематичним» [4, с. 180], завжди слід обирати оптимальні «маршрути» для виконання дослідницьких дій на уроках літератури. Вивчення художньої мови потребує того, щоб учитель та учні здійснювали відповідні спостереження у зв'язках із іншими структурними компонентами твору, зокрема сюжетом, зовнішньою композицією, хронотопом. Це дозволяє надати навчальному процесу планованості, узгодити його з логікою побудови літературного матеріалу, забезпечити комплексність в осягненні учнями всієї словесної структури. Тільки в такий спосіб у дітей може виникнути розуміння, що художня мова виконує роль своєрідного будівельного матеріалу, який забезпечує функціонування всіх складників літературного твору.

### Література

1. Бондаренко Ю. Загальна модель шкільного навчання української літератури: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя. 2017. 398 с.
2. Бондаренко Ю. Методика шкільного вивчення сюжетно-композиційної організації епічного твору: теорія і практикум. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя. 2012. 143 с.
3. Івахно Н. Методика поглибленого вивчення учнями 10–11 класів власних назв у літературних творах. Ніжин: НДУ імені Миколи Гоголя, 2023. 301 с.
4. Інґарден Р. Про пізнання літературного твору. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. Львів: Літопис, 2001. 832 с.



5. Петровська Т. Робота над поняттями «художній образ», «метафора» на уроках літературного читання. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2012. № 11. С. 16–17.
6. Привалова С. П. Вивчення мови художнього твору в загальноосвітній школі: навч.-метод. посібник. Глухів: РВВ ГНПУ імені Олександра Довженка, 2013. 222 с.
7. Привалова С. Мова художнього твору. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
8. Скорина Л. Специфіка аналізу епічного твору: теорія і практика. *Дивослово*. 2017. №5. С. 45-50.
9. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 448 с.
10. Удовіченко Г. М., Куц М. О. Мова художнього твору як предмет мовностилістичного дослідження. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Філологічні науки»*. 2021. № 1. С. 170–175.

### References

1. Bondarenko, Y. (2017). Zagalna model shkilnogo navchanna ukrajinskoji literatury [General model of school education of Ukrainian literature]. Nizhyn: NDU im. M. Gogola [in Ukrainian].
2. Bondarenko, Y. (2010). Metodyka shkilnogo vyvchenna suzhetno-kompozyzhnoji organizachiji epichnogo tvoruu: teoriya i praktykum. Nizhyn: [Methodology of school study of the plot-compositional organization of an epic work: theory and practice]. NDU im. M. Gogola [in Ukrainian].
3. Ivahno N. (2023). Metodyka poglybленого vyvchenna uchnamy 10-11 klasiv vlasnyh nazv u literturnykh tvorah [Methodology of in-depth study by students of grades 10-11 of proper names in literary works]. Nizhyn: NDU imeni Mykoly Gogola [in Ukrainian].
4. Ingarden R. (2001). Pro piznanna literaturnogo tvoruu. Antologija svitovoji literaturno-krytychnoji dumky XX st. [About knowing a literary work. Anthology of world literary and critical thought of the 20th century]. Lviv: Litopys. 832 s.
5. Petrovska T. (2012). Robota nad ponattamy «hudozhnij obraz», «metafora» na urokah literaturnogo chytanna [Work on the concepts of «artistic image», «metaphor» in the lessons of literary reading]. *Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli*. № 11. S. 16–17 [in Ukrainian].
6. Pryvalova S. (2013). Vyvchenna movy hudozhnogo tvoruu v zagalnoosvitnij shkoli: Navchalno-metodychnyj osibnyk [Studying the language of an artistic work in a secondary school]. Gluhiv: RVV GNPU imeni Oleksandra Dovzhenka. 222 s. [in Ukrainian].
7. Pryvalova S. (2013). Mova hudozhnogo tvoruu [The language of the work of art]. *Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli*. Ukrajinska literature v zagalnoosvitnij shkoli. № 3. S. 7-10 [in Ukrainian].
8. Skoryna L. (2017). Spetsufika analizu epichnogo tvoruu: teoriya i praktyka [Specifics of the analysis of an epic work: theory and practice.]. *Dyvoslovo*. № 5. S. 45-50 [in Ukrainian].
9. Tkachenko A. (1997). Mystetctvo slova (Vstup do literaturoznavstva) [The art of words (Introduction to literary studies)]: pidruchnyk dla humanitarijiv. Kyjiv: Pravda Jaroslavychiv. 448 s. [in Ukrainian].
10. Udovichenko G. (2021). Mova hudozhnogo tvoruu jak predmet movnostylistychnogo doslidzhenna [The language of an artistic work as a subject of linguistic stylistic research]. *Visnyk Zaporizkogo natsionalnogo universytetu. Filologichni nauky*. № 1. S. 170-175 [in Ukrainian].

---

### **Bondarenko Y.**

Doctor of pedagogical sciences,  
Professor of Ukrainian literature, its teaching methodology,  
history of culture and journalism,  
Nizhyn M. Gogol State University  
bondarenko\_yuriy63@ukr.net  
orcid.org/0000-0003-0938-9588

**VERBAL-FIGURATIVE ANALYSIS OF A PIECE OF LITERATURE  
AT SCHOOL ON THE ACTION-FOLLOWING, COMPOSITIONAL  
AND CHRONOTOPIC BASIS**

*Taking into consideration that literature is the art of the word, the author believes that verbal-figurative analysis should be used permanently in the investigative activity of schoolchildren and applied both separately and in combination with other methods of studying artistic material. One of the variants of such combination is the investigation of language arrangement of the text on the basis of its storyline, compositional and chronotopic structure. The author points out that the mentioned way of educational work organization enables schoolchildren to systematically comprehend key language-figurative constructions, which take place in the formation of the contents of a piece of literature and which are the means of characterizing its different artistic sides: plot, non-story elements (landscapes, interiors, exteriors), external compositional parts. The author proposes to use specific «maps-schemes», in which key semantically marked word units, which have significant substantive and artistic-aesthetical expressiveness, should be displayed. He demonstrates their application in connections with various plot and non-story elements, outlines particular kinds of activity (different kinds of reading and retelling, painting and defense of paintings, «verbal painting», making headlines and plot plans with the help of different types of sentences, proverbs and sayings, detection of language units, that illustrate conflict making, the system of «challenges» for characters and corresponding «answers» of heroes), which are especially important for the formation of schoolchildren's ability to focus on verbal details, to interpret their meaning, to explain their role in the embodiment of author's idea and in characterizing the depicted. As a result, verbal-figurative analysis, combined with other ways of studying a piece of literature, creates important preconditions for the conceptual comprehension of all writer's artistic means by schoolchildren.*

*Key words: verbal-figurative analysis, plot, composition, chronotope, verbal «map-scheme», kinds of activity, combining the ways of analysis.*

УДК 37.04

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-83-94

**Голуб Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови,  
літератури, культурології та журналістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
nataliya19730902@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-1161-2796

**Даниленко А. В.**

соціальний педагог КНП «Прилуцький обласний будинок дитини «Надія»  
alinadan2025@ukr.net  
orcid.org/0009-0002-9542-9709

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМ  
МОВЛЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В 5–6-Х КЛАСАХ**

*У статті розкрито сучасні підходи до формування комунікативних умінь в учнів 5–6-х класів із порушенням мовлення на уроках української мови, зокрема акцентовано на основних технологіях, що сприяють розвитку їхньої пізнавальної активності. У науковій розвідці схарактеризовано поняття «комунікативна компетентність» у працях лінгводидактів, подано його різні дефініції, розкрито складові, зокрема виділено когнітивний (пізнавальний), ціннісно-смысловий, особистісний та поведінковий компоненти. Окремо подано визначення «комунікативні вміння» та розкрито їх класифікацію в дослідженнях методистів.*

*Автори проаналізували традиції та новації у виробленні комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення й визначили найбільш ефективні з них, зокрема інноваційно-логопедичні технології, які слугують новітнім підходом до організації освітнього процесу.*

*У статті також подано класифікацію логопедичних технологій (зокрема диференційовано на інформаційно-комунікаційні, дистанційні, інноваційні психокорекційні, здоров'язберезувальні, педагогічні технології з використанням нетрадиційних прийомів тощо), розкрито проблеми їх застосування в корекційній роботі. У науковому дослідженні схарактеризовано модель формування комунікативних умінь в учнів 5–6-х класів із порушенням мовлення, розкрито її компоненти, зокрема змістовий та процесуальний, у межах якого виділено корекційний та методичний. Серед інноваційних методів, які спрямовують на формування та корекцію комунікативних умінь, – метод діалогізації, проєктний, ситуативний тощо. Розроблено методичні рекомендації щодо організації корекційної роботи над виробленням комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення. Вона має бути спрямована на розвиток у школярів умінь користуватися різними стилями, типами й жанрами мовлення в комунікативній діяльності, побудову зв'язних висловлень, а також на створення ситуації успіху для дитини з порушенням мовлення.*

***Ключові слова:** комунікативна компетентність, комунікативні вміння, діти з порушенням мовлення, логопедичні технології, корекційна робота, сміхотерапія, казкотерапія.*

---

**Постановка проблеми.** У чинному Державному стандарті базової середньої освіти, Концепції Нової української школи (далі НУШ) зроблено акцент на формуванні ключових та предметних компетентностей [6]. Серед них вагоме місце відводиться комунікативній, яку науковці визначають як систему, що об'єднує «знання, уміння,

навички, психічні, моральні й поведінкові характеристики людини», які сприяють успішному спілкуванню, забезпечують комфортні умови для комунікантів, формують співрозмовника [2, с. 221]. В умовах реалізації компетентнісного підходу в сучасній школі постає питання про формування особистості, яка здатна до розв'язання комунікативних проблем, міжособистісної взаємодії, захисту особистих інтересів. Тому формування комунікативної компетентності в учнів базової школи є актуальною проблемою сьогодення. Визнання українською спільнотою пріоритету загальнолюдських цінностей, гуманізація освіти потребують нового ставлення до дітей з особливими потребами, а також розв'язання питань щодо їхньої мовленнєвої соціалізації, адаптації та інтеграції [10; 13].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема вироблення комунікативної компетентності була в полі зору багатьох педагогів, психологів та лінгводидактів (І. Беха, Н. Голуб, Л. Мамчур, Г. Шелехової, А. Ярмолюк, В. Новосьолової та ін.). Так, лінгводидакт Л. Мамчур досліджувала питання щодо вироблення комунікативних умінь учнів загальноосвітньої школи з опорою на принципи наступності та перспективності. Сучасні ж методисти (М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Пентиліук, О. Кучерук та ін.) виявляють інтерес до різних аспектів формування комунікативної компетентності. У працях мовознавців (А. Зеленька, М. Кочергана, М. Плющ, Л. Мацько та ін.) визначено лінгвістичні положення, що слугують підґрунтям для розв'язання проблеми вироблення комунікативних умінь в процесі засвоєння української мови.

Актуальні проблеми розвитку мовленнєво-комунікативних умінь у дітей з особливими потребами розглядали В. Бондар, О. Гаврилов, А. Колупаєва, С. Миронова, М. Шеремет, І. Малишевська та ін. Так, серед праць – дослідження особливостей розвитку психічних та когнітивних процесів у дітей із порушенням мовлення, розвиток їхньої емоційно-вольової сфери (О. Бєлова); діагностика та корекція мовленнєвої діяльності (О. Боряк); формування мовленнєвої компетентності дітей із вадами мовлення (О. Гришина, Є. Дубініна) тощо. Ця проблема набуває поширення ще й тому, що в умовах сучасного розвитку технічного прогресу, воєнного стану, який особливо впливає на психіку дітей, кількість осіб, які потребують корекції в процесі навчання, постійно зростає.

**Мета статті** полягає в розкритті сучасних підходів до вироблення комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення на уроках української мови в 5–6-х класах базової школи, а також дослідженні основних технологій, що підтримують пізнавальну активність у дітей із мовленнєвими вадами.

**Виклад основного матеріалу.** Концепція Нової української школи акцентує на тому, що на момент закінчення закладу загальної середньої освіти учень має оволодіти десятьма компетентностями, як-от: «спілкування державною мовою, іноземними мовами, математична, основні компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися протягом життя, підприємливість та ініціативність, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя» [6]. Усі вони формують уміння «читати й розуміти прочитане, висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, критично мислити, обґрунтовувати власну позицію, виявляти ініціативу та розв'язувати проблемні ситуації, створювати продукт мовлення, застосувати емоційний інтелект, працювати в команді» тощо [6]. Саме ці вміння засвідчують оволодіння комунікативною компетентністю.

Сучасні лінгводидакти (Н. Голуб, І. Хом'як, К. Климова, М. Пентиліук та ін.) відводять значне місце в системі компетентностей НУШ комунікативній, яку методист Н. Голуб характеризує як цілісну систему, що об'єднує «знання, вміння, навички,

психічні, моральні й поведінкові характеристики людини, які в сукупності забезпечують успішне спілкування, емоційно комфортне середовище для учасників спілкування» [2, с. 221].

Методисти Н. Голуб, Л. Мамчур, В. Нищета, М. Пентиліук та ін. визначають комунікативну компетентність як «практичний досвід використання мови й мовлення (знань, умінь, навичок) у різних життєвих ситуаціях; індивідуальний досвід реалізації мовних і мовленнєвих знань, умінь та навичок із мови й мовлення в процесі комунікації з метою досягнення бажаних результатів; досвід ефективної мовної та мовленнєвої діяльності в процесі пізнання й комунікації» [3, с. 107].

Так, комунікативна компетентність уключає оволодіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною та діяльнісною компетенціями, що реалізуються в змісті чинних програм [10; 13, с. 39]. Н. Голуб визначає такі складові комунікативної компетентності, як-от: когнітивна (пізнавальна), ціннісно-сміслова, особистісна та поведінкова [2, с. 221]. До когнітивного компонента вона відносить мислення та мисленнєві процеси, опанування знаннями про мову в шкільному курсі української мови, оскільки діти сприймають мову і як систему знань, і як засіб самовираження та засвоєння світу. Когнітивний підхід, зазначає Н. Голуб, сприяє стимулюванню інтересу до навчання, перетворює процес засвоєння мови на її відкриття, змінює пасивне оволодіння теорією мови, перетворюючи «корисне у жваве, цікаве в корисне дослідження» [2, с. 221]. Ціннісно-смісловий компонент комунікативної компетентності реалізує потрібно-мотиваційну сферу особистості, зокрема її задатки, здібності, інтереси; особистісний – орієнтує на формування мовної особистості, здатної поважати інших, бути впевненою у власних силах, справедливою, чесною, доброзичливою, високо-моральною тощо. Мисленнєві механізми в процесі навчання сприяють активізації емоційних та мотиваційних якостей. Емоційний компонент сприяє позитивному налаштуванню на процес комунікації, виробленню вмінь прогнозувати дії мовця наперед, його емоційний стан [2]. Отже, у нашій статті будемо розглядати комунікативну компетентність як здатність до оволодіння комунікативними вміннями, що ґрунтуються на когнітивному, ціннісно-смісловому та емоційному компонентах.

Так, у методиці навчання української мови немає єдиних підходів до дефініції поняття «комунікативні вміння». На увагу заслуговують дослідження Л. Скуратівського, Г. Шелехової, М. Пентиліук, Н. Голуб, К. Соснової, Л. Овсієнко та ін.

У працях науковців Л. Скуратівського та Г. Шелехової визначено такі комунікативні вміння, як-от: *слухати текст, розуміти його головну думку, з'ясувати логіку викладу, запам'ятовувати конкретні факти, послідовність їх викладу, усвідомлювати взаємозв'язки між мікротемами, оцінювати індивідуальний авторський стиль, створювати текст у формі самостійного повідомлення, відтворювати почуте в переказі з урахуванням його виду, стилю та типу мовлення, а також удосконалювати переказ відповідно до комунікативної мети* тощо [4, с. 15–16].

Заслуговує на увагу визначення системи комунікативних умінь, пропонуване М. Пентиліук, що включає такі, як-от: визначати тему висловлювання та дотримуватися її; продукувати власне висловлювання відповідно до основної думки та з урахуванням особи адресата; використовувати вагомі факти для розкриття основної думки; логічно та послідовно будувати висловлення; установлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами; обирати тип і стиль мовлення з урахуванням комунікативної мети; доцільно використовувати мовні засоби з урахуванням типу, стилю та жанру висловлення тощо [5; 9].

К. Соснова визначає зміст поняття «комунікативні вміння» як «структурний елемент комунікативної активності», де активність є видом діяльності «зі встановлення зв'язків з іншою людиною як об'єктом спілкування»; «здатність диференційовано

використовувати для різних комунікативних цілей мовленнєві навички». На думку науковця, оволодіння комунікативними вміннями переводить процес спілкування зі стихійного в керований [12, с. 4].

Л. Галаєвська та Л. Овсієнко до системи мовленнєво-комунікативних умінь відносять здатність правильно добирати інформацію та факти, які можна застосувати в майбутньому висловленні, використання різноманітних мовних засобів, уміння редагувати текст, усуваючи в ньому огріхи, та розширювати його шляхом творчих завдань тощо [11, с. 83].

Н. Голуб пояснює цей термін як здатність працювати з інформацією, виступати перед аудиторією, вступати в контакт та налагоджувати зв'язки тощо [3, с. 107]. У структурі комунікативних умінь лінгводидакт виділяє такі: *легко встановлювати контакт та налагоджувати комунікацію; дискутувати, вести діалог; виступати перед аудиторією; аналізувати тексти різноманітного стилізового та тематичного спрямування; продукувати власні висловлення тощо* [3, с. 108].

Таким чином, науковці розглядають комунікативну компетентність як здатність до оволодіння комунікативними вміннями, що ґрунтуються на когнітивному, ціннісно-смысловому та емоційному компонентах. А саме поняття «комунікативні вміння» – як активність, спрямовану на спілкування з іншими людьми, мовленнєву соціалізацію особистості, розвиток умінь диференційовано використовувати мовленнєві навички для різних комунікативних цілей, що є важливим у навчанні учнів із мовленнєвими порушеннями.

Ми проаналізували традиції та новації у виробленні комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення й дійшли висновку, що логопедія застосовує найбільш ефективні традиційні методи та прийоми суміжних наук, зокрема педагогіки, психології, медицини, нейролінгвістики, лінгводидактики, адаптуючи їх до власних потреб, що сприяє оптимізації роботи вчителя-логопеда в роботі з дітьми з порушенням мовленнєвого розвитку. На думку В. Галущенко, упровадження інноваційно-логопедичних технологій є новітнім підходом до організації освітнього процесу. Науковець вважає, що основною метою впровадження особистісно орієнтованого підходу є поєднання інновацій із традиційними засобами розвитку мовлення школярів [1].

Так, проблема застосування в корекційній роботі сучасних логопедичних технологій була в полі зору багатьох учених. Н. Борзінець, Т. Шаховська надають вагомого значення використанню інноваційних педагогічних технологій як «інтегрованого позначення різних способів освітньої взаємодії педагога й учнів», «послідовної, взаємопов'язаної системи дій педагога, спрямованих на вирішення педагогічних завдань, або планомірного послідовного втілення на практиці заздалегідь спроектованого педагогічного процесу» [1, с. 66]. Над упровадженням інноваційних методів, прийомів та форм роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями працювали М. Поваляєва, М. Чистякова, Е. Пожиленко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Т. Грабенко та ін.

Так, В. Галущенко подає таку класифікацію основних логопедичних технологій, як-от:

- інформаційно-комунікаційні – методи взаємодії з інформацією;
- дистанційні освітні технології (у роботі з батьками);
- інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казкотерапія, психосоматична гімнастика тощо;
- педагогічні технології з використанням нетрадиційних для дефектології прийомів: ароматерапії, хроматерапії, бібліотерапії тощо;
- здоров'язбережувальні технології: кріотерапія, дихальні гімнастики тощо;
- змішані технології – традиційні логопедичні технології з використанням інновацій [1].

Так, до інновацій В. Галущенко відносить *сміхотерапію* як лікування позитивними емоціями, «засіб очищення нервової системи, психіки та розуму» [1, с. 67]. Наприклад, у дітей із дизартрією відсутні емоції, притаманна інертність, млявість, зниження тону м'язів обличчя тощо. Сміхотерапія при цьому стимулює центр емоцій. Також науковець відзначає роль *казкотерапії* як одного зі шляхів розвитку уяви та креативних здібностей. Визначаючи казкотерапію як інтегровану діяльність, у якій дії уявної ситуації пов'язані з реальним спілкуванням, В. Галущенко вбачає в ній спрямованість на розвиток активності, самостійності, регулювання емоційних станів тощо [1].

Так, науковець виділяє такі прийоми застосування казкотерапії в процесі корекційно-логопедичної роботи:

- створення ситуації заохочення, позитивного настрою школяра, комунікації;
- формування початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словника тощо);
- розвиток лексико-граматичної та інтонаційно-виразної сторони мовлення тощо [1, с. 69].

Ще одним прийомом застосування інноваційних технологій є *вокалотерапія* – лікування голосом. Так, В. Медушевська в застосуванні вокалотерапії виділяє принцип полімодальності, пояснюючи його тим, що «інтонація і рух надані людині в якості вихідних способів спілкування, що обумовлює єдність образних мов культури». Значення застосування вокалотерапії науковці вбачають у таких чинниках: стимулюванні слухового сприйняття (шляхом активізації функцій правої та лівої півкулі головного мозку); збагаченні лексичного запасу; розвитку просодичної сторони мовлення; формуванні навичок словотворення; нормалізації нейродинамічних процесів кори головного мозку, біоритму тощо [1, с. 69].

Аналіз теоретичних засад вироблення комунікативних умінь в учнів базової школи, лінгводидактичних підходів до навчання дітей із порушенням мовлення, зокрема методики логопедичної роботи, чинних навчальних програм з української мови для 5–9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та досвіду роботи вчителів-логопедів допомогли осмислити глибину досліджуваної проблеми.

Також ми проаналізували програму з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із тяжкими порушеннями мовлення, у якій відображено роботу над подоланням порушень мовленнєвої системи в учнів в умовах шкільного навчання [13]. Згідно з Типовим навчальним планом, метою корекційно-розвиткових занять для дітей із ТПМ є створення умов для вироблення навичок вільної комунікації, спрямоване на включення цих дітей до соціуму [10]. На корекційно-розвиткових заняттях здійснюється не лише діагностика порушень мовленнєвого розвитку, їх усунення та профілактика вторинних порушень, зокрема дисграфії, дизорфографії та дислексії, але й формування вмінь учнів здійснювати комунікацію в різних сферах з урахуванням мотивації, мети та соціальних норм поведінки. Також на цих заняттях проводиться робота над збагаченням словникового запасу шляхом засвоєння лексичних засобів, а також вироблення вмінь застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях; здійснюється корекція граматичної мовної системи шляхом вироблення вмінь застосовувати морфологічні одиниці в структурі речення; зв'язного (діалогічного, монологічного) мовлення шляхом формування вмінь граматично правильно та логічно висловлювати власні думки з метою комунікації, сприймання та відтворення почутого та прочитаного тексту з використанням наочності [10; 13].

Так, у розділі «Корекція зв'язного мовлення» представлено програму роботи над різними видами мовленнєвої діяльності, зокрема говорінням та письмом. Метою цієї програми є вироблення в учнів навичок мовленнєвої комунікації шляхом роботи над розвитком монологічного й діалогічного мовлення (під час складання діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування, складання творів, відгуків, виступів під час дискусії, доповідей, рефератів, виступів, анотацій тощо) [13, с. 32].

Так, із метою формування комунікативних навичок програма передбачає:

*у процесі аудіювання:* створювати первинне уявлення про зміст тексту, прогнозувати загальний характер його на основі формулювання теми, основної думки; визначати адресат і мету комунікації, причинно-наслідкові зв'язки, зображувально-виражальні особливості тексту;

*під час читання:* формувати вміння ставити запитання до прочитаного, відповідати на них; оцінювати текст із погляду новизни, змісту, виразності мовного оформлення, задуму тощо (із допомогою вчителя); розвивати здатність сприймати та розрізняти під час читання емоційно-оцінну інформацію, виражену в тексті;

*у процесі говоріння та письма:* розвивати вміння творчо переказувати текст в усній і письмовій формі з урахуванням комунікативного завдання, дотриманням композиції, мовних, стильових особливостей та авторського задуму (із урахуванням мовленнєвих особливостей); навички діалогічного мовлення шляхом постановки запитань до співбесідника, дотримання основної теми, заданої в діалозі, використання зразків, наочності; збагачувати словниковий запас учнів шляхом комунікації (складання та розігрування діалогів відповідно до запропонованої ситуації спілкування (на основі особистих вражень, спостережень, обміну думками, життєвого досвіду учнів, етикетного характеру), за зразком, поданим початком, опорними словами, малюнком тощо) [13, с. 37].

Як бачимо, програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із тяжкими порушеннями мовлення спрямовує педагогів на формування комунікативної компетентності шляхом застосування інноваційних технологій [13]. Результати проведеного анкетування теж засвідчують інтерес до впровадження роботи над розвитком комунікативних умінь. Усі вчителі намагаються здійснювати її на уроках із розвитку мовлення, де є широкі можливості для реалізації соціокультурної змістової лінії та формування морально-етичних цінностей. Проте ця робота має труднощі, оскільки діти з порушенням мовлення не завжди активно долучаються до діяльності класу, нерідко пасивні, іноді відчувається їхній емоційний спалах, нерозбірливе мовлення, часто вони мовчазні тощо.

Так, ураховуючи теоретичні підходи до осмислення проблеми, результати опитування вчителів української мови, ми розробили власну модель роботи над розвитком комунікативних умінь в учнів 5–6-х класів із порушенням мовлення. Вона передбачає урахування сучасних підходів до навчання української мови (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, соціокультурного), програми з корекційно-розвиткової роботи для 5–10 класів спеціальних ЗЗСО для осіб із тяжкими порушеннями мовлення, загальнодидактичних та власне методичних принципів навчання, системи уроків, використання традиційних та інноваційних методів і прийомів вироблення комунікативних умінь і навичок, а також засобів, що допомагають здійснювати їх корекцію. Основні компоненти системи роботи представлені на схемі 1.1:





Схема 1.1. Модель формування комунікативних умінь в учнів 5–6-х класів із порушенням мовлення

Так, до *змістового компонента* моделі відносимо роботу над засвоєнням понять про мову й мовлення, які учні повинні усвідомити в процесі уроків розвитку мовлення. У структурі *процесуального компонента* виділяємо кілька складових, зокрема *корекційну та методичну*. Так, в організації та проведенні уроків із дітьми з порушенням мовлення важливі такі прийоми, як створення ситуації успіху, мотивація до роботи над текстом, створення позитивних умов для співпраці, активізація когнітивної діяльності, підтримка комунікативної діяльності школярів, тому це й передбачає *корекційний компонент*. *Методичний складник* містить у собі уроки розвитку мовлення, а також систему аспектних уроків, де також реалізується робота над розвитком комунікативних умінь; традиційні та сучасні методи й прийоми, цікаві форми роботи, доцільні засоби навчання, спрямовані на вироблення комунікативних умінь.

Робота над виробленням комунікативних умінь і навичок, на наш погляд, буде успішною, якщо вчитель урахуватиме в організації уроків застосування *загальнодидактичних принципів навчання*, зокрема наступності й перспективності у використанні методів і прийомів, систематичності й послідовності впровадження даної роботи, зв'язку теорії з практикою у формуванні компетентностей, доступності в оволодінні мовним та мовленнєвим матеріалом тощо. Крім загальнодидактичних, варто враховувати й лінгводидактичні принципи навчання (за О. Кучерук), як-от: опору на

пізнавально-комунікативний досвід школярів, діалогічності, ситуативної спрямованості у виробленні комунікативних умінь, співпрацю, етикетність, міжпредметні зв'язки тощо [7; 8].

Серед основних видів роботи над розвитком та корекцією комунікативних умінь учнів із порушенням мовлення пропонуємо застосовувати такі, як-от: *робота над аудіюванням і читанням тексту зі словами в переносному значенні; складання й розігрування діалогів відповідно до запропонованої комунікативної ситуації, діалогу-розпитування про значення різних видів спорту (правила користування шкільною бібліотекою, мобільним телефоном тощо), діалогу етикетного характеру з використанням синонімічних етикетних формул привітання, прохання, подяки (у музеї, бібліотеці, магазині, спортзалі тощо); докладні перекази розповідних текстів з елементами опису (тварини, предмета), твору-роздуму, творів-описів тварин, предметів, складання інформації до шкільного веб-сайту, листів до рідної людини тощо (5 клас) (що визначені чинними програмами з української мови) [10].*

Для 6-го класу такими видами роботи можуть слугувати *аудіювання, читання та обговорення текстів монологічного та діалогічного характеру в різних стилях, типах і жанрах мовлення, складання й розігрування діалогів етикетного характеру відповідно до комунікативної ситуації із життєвого досвіду, а також тих, що передбачають уникнення небажаного спілкування; докладні перекази текстів, легенд, казок, редагування висловлень, створення текстів різних типів мовлення, написання оповідань про віртуальну мандрівку тощо [10].*

Серед традиційних методів навчання української мови пропонуємо застосовувати розповідь про мову й мовлення, пояснення термінів, розповідь соціокультурного спрямування, роботу з підручником на закріплення, організацію спостережень над мовою, виконання системи вправ тощо. Серед інноваційних методів, які спрямовують на формування та корекцію комунікативних умінь, пропонуємо застосовувати такі, як-от:

– *діалогізації* – постановку запитань, висловлення аргументів, аналіз мовленнєво-комунікативних ситуацій тощо. Його результат полягає в залученні учнів із порушенням мовлення до діалогу, вироблення в них умінь висловлювати власну думку, приймати певне рішення, знаходити аргументи для переконання співрозмовників тощо [2];

– *проектний метод*, спрямований на розвиток дослідницьких умінь, навичок критичного мислення, умінь працювати в команді, приймати спільні рішення тощо (зокрема підготовка інформації до шкільного сайту на основі написання заміток тощо);

– *ситуативний метод* – створення комунікативної ситуації її аналіз та моделювання. Для організації цього методу потрібно, на думку Н. Голуб, створити ситуацію, що містить проблему, яка зрозуміла школярам, запропонувати варіанти її вирішення [2].

Так, методика роботи над мовленнєво-комунікативною ситуацією може бути такою:

1. Ознайомлення із мовленнєво-комунікативною ситуацією (шляхом розповіді вчителя, аудіювання або читання тексту школярами).
2. Аналіз ситуації (визначення проблеми, дійових осіб).
3. Осмислення причин її створення.
4. Аналіз мовних засобів, які будуть використовувати учасники для висловлення думки про ситуацію спілкування.
5. З'ясування стилю, комунікативної мети.
6. Оцінка ситуації учнями.
7. Розробка рекомендацій для учасників комунікації (щодо мовленнєвої поведінки, використання мовних засобів тощо) [2].

У контексті роботи над мовленнєво-комунікативною ситуацією варто використовувати *ситуативно-рольові або комунікативно-ситуативні вправи*, що сприяють мовленнєвій соціалізації учнів (складання та розігрування діалогів, розв'язання

проблемної ситуації тощо). Реалізація даних методів на уроках української мови буде успішною, якщо залучати школярів до інтерактивної взаємодії шляхом роботи в парах, малих групах тощо.

Доходимо висновку, що робота над виробленням комунікативних умінь має здійснюватися систематично, послідовно, із залученням усіх учнів класу та шляхом уважного ставлення до дітей із порушенням мовлення. Тому в її організації варто дотримуватися рекомендацій, спираючись на психолого-педагогічні та лінгводидактичні підходи, власні спостереження та досвід учителів-філологів, як-от:

1. Намагатися уважно ставитися до дитини, якій складно формулювати власну думку, не прискорювати розмову, щоб не спричинити «замикання дитини в собі».

2. Виділяти більше часу на спілкування з дитиною з порушенням мовлення, не перебивати її, не квапити й не усувати мовленнєві огріхи на кожному кроці, терпляче вислуховувати її.

3. Підтримувати візуальний контакт із учнем, урахувати те, що дитина розуміє Вас.

4. Послідовно формувати вміння висловлювати думку: від коротких запитань, які передбачають недовгі відповіді або рухи голови («так» – «ні»), до вироблення вмінь конструювати повну відповідь на запитання.

5. Не вдавати розуміння, якщо дитина не може пояснити свою думку. У цьому випадку варто перепитувати те, чого не зрозумів педагог, щоб дитина вимовила слово повільніше, шляхом артикуляції звуків тощо.

6. Під час труднощів у комунікації запропонувати дитині використовувати невербальні засоби спілкування (*друковане слово, малюнок, показ зображення, рухи тощо*).

7. Підтримувати контакт із батьками дитини з метою спільного підходу до її розвитку.

8. Починаючи з 5-го класу, добирати невеликі за обсягом, цікаві, захопливі, змістовні твори з української літератури, зокрема казки, легенди, застосовуючи технологію *казкотерапії*. Дані тексти як зразки різних стилів, типів і жанрів мовлення варто пов'язувати з опрацюванням соціокультурних тем та виробленням морально-етичних цінностей.

9. Упроваджувати рецептивні та продуктивні види мовленнєвої діяльності. Навчити учнів сприймати аудіотексти та обговорювати тему й основну думку, поведінку персонажів, структуру тексту. Серед комунікативних умінь, які варто виробити в учнів на цьому етапі, такі, як-от: виділяти окремі елементи (словосполучення, фрази) в мовленні, розмежовувати головне й другорядне у висловленні, оцінювати факти, події, героїв, їхні вчинки, мовленнєву поведінку тощо.

10. Залучати школярів до створення діалогів: пропонувати їм мовний матеріал, який слугуватиме засобом розвитку комунікативних умінь (запис і розгляд ключових слів, доповнення тексту початком та продовженням, серією малюнків та коміксів тощо).

11. Використовувати вправи, спрямовані на формування діалогічних умінь: *підготовчі* (на розрізнення монологів і діалогів, усвідомлення їх структури, вироблення навичок мовленнєвого етикету); *практичні* (відновлення та доповнення діалогів, конструювання за поданим початком чи кінцем, ситуацією тощо); *спрямовані на поглиблення знань із різних розділів мови* (на поширення тексту діалогом, імпровізація тексту, вправи та завдання міжпредметного характеру, розігрування діалогів-дискусій із дотриманням норм мовленнєвого етикету тощо).

12. Упроваджувати роботу в парах і групах, у яких дитина з вадами мовлення буде відчувати себе комфортно, та створювати ситуації успіху на кожному уроці української мови.

**Висновки й перспективи подальших досліджень.** Отже, проаналізувавши різні підходи до дефініції поняття «комунікативні вміння», вважаємо, що на уроках

української мови варто формувати систему вмінь, визначену чинними програмами, зокрема продукувати власне висловлення відповідно до основної думки, використовувати вагомі факти для її розкриття, обирати тип і стиль мовлення з урахуванням комунікативної мети, дискутувати, вести діалог, виступати перед аудиторією тощо. Учителі української мови повинні забезпечувати індивідуальний та диференційований підхід до дітей із порушенням мовлення, прагнути до спілкування з ними на рівні партнерства, сприяти їхній соціалізації, формуванню ключових компетентностей тощо. Модель роботи, представлена в науковій розвідці, спрямована на розвиток комунікативних умінь в учнів 5–6-х класів із порушенням мовлення, передбачає вироблення в школярів умінь користуватися стилями, типами, жанрами мовлення в комунікативній діяльності, побудову зв'язних висловлень, створення ситуації успіху.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку моделі роботи із застосуванням інноваційних методів і прийомів формування комунікативних умінь у дітей із порушенням мовлення на аспектих уроках української мови в базовій школі.

### Література

1. Галущенко В. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 7 (1). С. 62–70.
2. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність учнів загальноосвітньої середньої школи: структурні компоненти. *Науковий вісник ХДУ: Педагогічні науки*. Херсон, 2011. № 58. С. 220–225.
3. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 107–108.
4. Голуб Н., Проценко Л. Методика навчання лексики та фразеології в шкільному курсі української мови : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 223 с.
5. Голуб Н. М. Розвиток зв'язного мовлення засобами музики та живопису: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2006. 209 с.
6. Концепція Нової Української Школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
7. Кучерук О. А. Лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності учнів основної школи. *Вісник Прикарпатського університету*. Вип. 49. 2013. С. 184–189.
8. Кучерук, О. А. Методи формування комунікативної компетентності в процесі дидактичного дискурсу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка* (53). 2010. С. 77–81.
9. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: підручник для студентів філологічних факультетів університетів / За ред. проф. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2005. 400 с.
10. Навчальні програми для 5–9 (10) класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Українська мова 5 клас / уклад.: к. пед. наук, старший науковий співробітник лабораторії логопедії Трофименко Л. І. Київ, 2014. URL.: [https://corr.ks.ua/progr\\_mov.htm](https://corr.ks.ua/progr_mov.htm).
11. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика (серія «Педагогіка»)*. 2017. № 2. С. 82–85.
12. Соснова К. Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках української мови. *Дивослово*. 2012. № 7. С. 2–9.
13. Трофименко Л. І., Ільяна В. М., Мартинюк З. С., Грибань Г. В., Аркадьєва О. О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція мовлення» для 5–10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. Київ, 2022. 69 с.

### References

1. Haluschenko, V. (2016). Zastosuvannia innovatsijnykh lohopedychnykh tekhnolohij u korektsijnij roboti z dit'my z porushenniamy movlennia [Application of innovative speech therapy

technologies in correctional work with children with speech disorders]. Aktual'ni pyttannia korektsijnoi osvity. Pedahohichni nauky – Current Issues in Correctional Education. Pedagogical Sciences. Issue 7(1). Pp. 62–70 [in Ukrainian].

2. Holub, N.B. (2011). Komunikatyvna kompetentnist' uchniv zahal'noosvitn'oi seredn'oi shkoly: strukturni komponenty. [Communicative competence of students in general secondary schools: structural components]. Naukovyj visnyk KhDU: Pedahohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University: Pedagogical Sciences. Kherson. No. 58. Pp. 220–225 [in Ukrainian].

3. Holub, N.B. (2015). Kontseptual'ni zasady suchasnoi metodyky navchannia ukrains'koi movy v zahal'noosvitnij shkoli. [Conceptual foundations of the modern methodology of teaching the Ukrainian language in general education schools]. Ukrains'kyj pedahohichnyj zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal. No. 1. Pp. 107–108 [in Ukrainian].

4. Holub, N., Protsenko, L. (2016). Metodyka navchannia leksykologhii ta frazeologhii v shkil'nomu kursu ukrains'koi movy. [Methods of teaching lexicology and phraseology in the school course of the Ukrainian language]: navch. posib. dlia stud. filol. f-tiv – A textbook for students of philological faculties. Nizhyn: Nizhyn Mykola Gogol State University. 223 p. [in Ukrainian].

5. Holub, N.M. (2006). Rozvytok zv'iaznogo movlennia zasobamy muzyky ta zhyvopysu. [Development of connected speech through music and painting]: dys. ... kand. ped. nauk – Candidate of Pedagogical Sciences dissertation: 13.00.02. Kyiv. 209 p. [in Ukrainian].

6. Kontsepsiia Novoi Ukrains'koi Shkoly. [The Concept of the New Ukrainian School]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. [in Ukrainian].

7. Kucheruk, O.A. (2013). Linhvodydaktychni zasady formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly. [Linguodidactic principles of forming communicative competence in secondary school students]. Visnyk Prykarpats'koho universytetu – Bulletin of the Precarpathian University. Issue 49. Pp. 184–189 [in Ukrainian].

8. Kucheruk, O.A. (2010). Metody formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti v protsesi dydaktychnoho dyskursu. [Methods of forming communicative competence in the process of didactic discourse]. Visnyk Zhytomyr'skoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka – Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University (53). Pp. 77–81 [in Ukrainian].

9. Metodyka navchannia ukrains'koi movy v serednikh osvitnikh zakladakh (2005). [Methods of teaching the Ukrainian language in secondary educational institutions]: Pidruchnyk dlia studentiv filolohichnykh fakul'tetiv universytetiv – A textbook for students of philological faculties of universities, edited by Prof. M. I. Pentyliuk. Kyiv: Lenvit. 400 p. [in Ukrainian].

10. Navchal'ni prohramy dlia 5–9 (10) klasiv spetsial'nykh zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladiv dlia ditej z tiazhkymy porushenniamy movlennia. Ukrains'ka mova 5 klas (2014). [Educational programs for grades 5–9 (10) in special educational institutions for children with severe speech disorders. Ukrainian language, Grade 5] / compiled by L. I. Trofymenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Laboratory of Speech Therapy. Kyiv. URL: [https://corr.ks.ua/progr\\_mov.htm](https://corr.ks.ua/progr_mov.htm) [in Ukrainian].

11. Ovsiienko, L. (2017). Kompetentnisnyj pidkhid do navchannia: teoretychnyj analiz. [Competency-based approach to learning: theoretical analysis]. Pedahohichnyj protses: teoriia i praktyka (seriia pedahohika) – Pedagogical Process: Theory and Practice (Pedagogy Series). No. 2. Pp. 82–85 [in Ukrainian].

12. Sosnova, K. (2012). Rozvytok komunikatyvnykh zdibnostej uchniv na urokakh ukrains'koi movy. [Development of communicative abilities of students in Ukrainian language lessons]. Dyvoslovo. No. 7. Pp. 2–9 [in Ukrainian].

13. Trofymenko, L.I., Ilyana, V.M., Martyniuk, Z.S., Gryban, H.V., & Arkadieva, O.O. (2022). Prohrama z korektsijno-rozvytkovoi roboty «Korektsiia movlennia» dlia 5–10 klasiv spetsial'nykh zakladiv zahal'noi seredn'oi osvity dlia osib z tiazhkymy porushenniamy movlennia. [Program for correctional and developmental work «Speech Correction» for grades 5–10 in special general secondary education institutions for students with severe speech disorders]. Kyiv [in Ukrainian].

**Holub N.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Ukrainian Language,  
Literature, Cultural Studies, and Journalism  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
nataliya19730902@gmail.com  
orcid.org/ 0000-0002-1161-2796

**Danylenko A.**

Social educator at the CNE 'Prilutskyi Regional Children's Home 'Nadiya'  
of the Chernihiv Regional Council  
alinadan2025@ukr.net  
orcid.org/0009-0002-9542-9709

**FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS IN 5TH–6TH GRADES**

*The article reveals modern approaches to the development of communication skills in 5th–6th grade students with speech disorders during Ukrainian language lessons, with a particular focus on the main technologies that promote the development of their cognitive activity.*

*The scientific work characterizes the concept of 'communicative competence' in the works of linguodidacts, presenting its various definitions and uncovering its components, including the cognitive (cognitive), value-semantic, personal, and behavioral components. The definition of 'communicative skills' is presented separately, along with their classification in the research of methodologists.*

*The authors analyze traditions and innovations in the development of communication skills in children with speech disorders and conclude that the most effective among them are innovative-logopedic technologies, which serve as a modern approach to organizing the educational process.*

*The article also provides a classification of logopedic technologies (including differentiating information and communication technologies, distance learning, innovative psycho-corrective, health-preserving, and pedagogical technologies using non-traditional methods, etc.), and outlines the problems of their application in corrective work.*

*The scientific study describes the model of developing communication skills in 5th–6th grade students with speech disorders, revealing its components, including the content and procedural components, within which the corrective and methodological components are highlighted. Among the innovative methods aimed at developing and correcting communication skills are the dialogization method, project-based, situational, etc. Methodological recommendations for organizing corrective work on the development of communication skills in children with speech disorders are provided. It should focus on helping students develop the ability to use various speech styles, types, and genres in communicative activities, constructing coherent statements, as well as creating a situation of success for children with speech disorders.*

*Key words: communicative competence, communicative skills, children with speech disorders, logopedic technologies, corrective work, laughter therapy, fairy tale therapy.*

УДК 37.02

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-95-103

**Гордієнко Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
hordienkotana@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4662-1895

**Долматова М. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
dolmatovam129@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-8116-5952

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ  
КЛАСІВ ДО ПРОВЕДЕННЯ МАЙСТЕР-КЛАСІВ У ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ТА  
МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТНІХ ГАЛУЗЯХ**

*В статті описані такі форми практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проведення майстер-класів для реалізації завдань технологічної та мистецької освітніх галузей, як проведення пробних майстер-класів у навчальних аудиторіях та проведення майстер-класів під час шкільної практики, що допоможе майбутнім педагогам застосувати отримані знання на практиці, розвинути впевненість у проведенні занять та здобути реальний досвід взаємодії з учнями.*

*Розглянуто особливості ефективної організації пробних майстер-класів у навчальних аудиторіях та проведення майстер-класів під час шкільної практики, що дозволить майбутнім вчителям початкових класів набути досвід у реальних умовах, розвивати практичні та комунікативні навички, аналізувати свої успіхи та помилки.*

*Проаналізовані переваги майстер-класу як для вчителів, так і для учнів, оскільки він сприяє розвитку практичних навичок, творчого мислення та глибшого засвоєння знань, адже майстер-клас є ефективною формою навчання, яка приносить користь як вчителям, так і учням, вчителі можуть розвивати свої професійні навички, впроваджувати інноваційні методи та отримувати зворотний зв'язок для вдосконалення, а учні отримують можливість активно брати участь у навчанні, розвивати креативність, практичні вміння та підвищувати інтерес до навчання.*

*Також описані майстер-класи в початковій школі на уроках трудового навчання та майстер-класи для розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у мистецькій діяльності. Деталізовані такі форми організації майстер-класів для реалізації завдань технологічної та мистецької освітніх галузей як колективна, індивідуальна та комбінована. Колективні заняття сприяють соціальному розвитку і навчанню через взаємодію, а індивідуальні – стимулюють особистісний ріст і творчий розвиток. Комбінація обох форматів може бути особливо ефективною для забезпечення всебічного розвитку учнів у мистецькій діяльності.*

*Ключові слова: майстер-клас, технологічна освітня галузь, мистецька освітня галузь.*

**Постановка проблеми.** У зв'язку з оновленням освітніх стандартів та зростанням ролі практико-орієнтованого навчання, учителі повинні володіти не лише теоретичними знаннями, але й практичними навичками, які дозволяють інтегрувати творчі й технологічні методи в навчальний процес. Майстер-класи стають ефективним інструментом для розвитку у молодших школярів творчих і технічних здібностей, тому підготовка вчителів до їх організації є важливим аспектом формування сучасного педагогічного фахівця. В умовах змін, які відбуваються у сфері освіти, зокрема акценту на міждисциплінарність, інтеграцію технологій та розвитку креативного мислення, підготовка вчителів до проведення таких занять набуває особливої важливості. Тому, актуальність статті полягає в необхідності підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проведення майстер-класів, що відповідають вимогам сучасної технологічної та мистецької освіти в початковій школі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Озвучену проблему досліджували науковці у галузі педагогіки та професійної підготовки вчителів. Серед тих, хто працював над цією проблемою, варто виділити таких дослідників: *Л.С. Вовк*, чії роботи стосуються підготовки вчителів до інтеграції технологічної освіти у початкову школу. Вона аналізує методики розвитку творчого мислення учнів через інтерактивні методи навчання, зокрема майстер-класи; *Н.В. Кічук* досліджує питання професійної підготовки педагогів у контексті розвитку творчих і практичних навичок у початкових класах, зокрема через застосування технологій мистецької освіти; роботи *О.М. Савченко* охоплюють загальні питання підготовки вчителів початкових класів, включаючи методи творчого навчання та інтеграції технологічної освіти у викладання; *Г.І. Тарасенко* займається дослідженням інноваційних підходів у підготовці педагогів, зокрема щодо використання майстер-класів у технологічній та мистецькій освітніх галузях; *В.І. Луценко* розглядає питання підготовки вчителів до реалізації творчих методів навчання, а також можливості інтеграції технологій у процес розвитку художнього потенціалу дітей. Ці науковці підкреслюють важливість поєднання традиційних і інноваційних методів у підготовці вчителів, зокрема через майстер-класи, які дозволяють учням розвивати творчі та технічні навички.

**Мета статті** – дослідити та обґрунтувати ефективні підходи до підготовки майбутніх вчителів початкових класів до проведення майстер-класів, що спрямовані на реалізацію завдань технологічної та мистецької освітніх галузей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Організація практичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів через проведення пробних майстер-класів є важливим етапом у їхній професійній підготовці. Це допомагає майбутнім педагогам застосувати отримані знання на практиці, розвинути впевненість у проведенні занять та здобути реальний досвід взаємодії з учнями. Процес підготовки можна розбити на два ключові етапи: проведення пробних майстер-класів у навчальних аудиторіях та під час шкільних практик [2, с. 80]. Далі розглянемо, як ефективно організувати ці етапи.

Етап *проведення пробних майстер-класів у навчальних аудиторіях* є перехідним між теоретичною підготовкою та реальним досвідом роботи у школі. Університетські аудиторії стають першою платформою для відпрацювання навичок проведення майстер-класів. Основними завданнями цього етапу є розробка власних навчальних матеріалів, перевірка їх на практиці та отримання зворотного зв'язку від викладачів і одногрупників [7, с. 18].

*По-перше*, майбутні вчителі повинні самостійно розробити план майстер-класу, який включатиме:

- вибір теми та мети майстер-класу. Наголосимо, що важливо, щоб тема була пов'язана з технологічною чи мистецькою галузями та враховувала вікові особливості учнів;
- планування етапів майстер-класу (демонстрація, спільна практика, рефлексія, самостійна робота учнів).



- вибір необхідного обладнання, наочних матеріалів, інструментів та підручних засобів.

*По-друге*, власне виконання пробних майстер-класів перед одногрупниками. Практичні заняття в університеті можуть організовуватись таким чином, що студенти проводять майстер-класи для своїх одногрупників. Цей етап дозволяє відпрацювати структуру і подачу матеріалу, перевірити свій план заняття і отримати зворотний зв'язок щодо його ефективності, оцінити власні комунікативні навички. Для майбутніх вчителів важливо попрацювати над умінням чітко пояснювати матеріал, контролювати час та взаємодіяти з «учнями» (одногопниками).

І *по-третє*, отримання корекції від викладача і одногрупників, коли викладачі надають поради, які допоможуть майбутнім вчителям початкових класів вдосконалити проведення майстер-класів у майбутньому. Тут доречні аналіз і рефлексія, адже після проведення пробного майстер-класу студентам корисно оцінити, що вийшло успішно, а що потребує вдосконалення. Це важлива діяльність, адже формуванню навичок рефлексії і критичного аналізу своєї діяльності [3, с. 33].

*Етап проведення майстер-класів під час шкільної практики.* Шкільна практика є важливим етапом у підготовці вчителів, оскільки вона дозволяє застосувати теоретичні знання та сформовані професійні навички у реальних умовах. Організація майстер-класів під час шкільної практики вимагає врахування кількох важливих аспектів: аналіз індивідуальних особливостей учнів, адже перед проведенням майстер-класу студентам необхідно врахувати вікові та індивідуальні особливості учнів класу, з яким вони працюватимуть, оцінити їх рівень знань і вмінь, що допоможе адаптувати матеріал і завдання до рівня розвитку дітей. Також практикант має зважати на те, як краще мотивувати дітей, які методи подачі інформації будуть ефективнішими для конкретної групи [9].

Під час шкільної практики майбутні вчителі отримують можливість проводити майстер-класи в реальних умовах. Майбутній вчитель повинен самостійно підготувати необхідне обладнання, навчальні матеріали та простір для проведення заняття. Важливо, щоб студент підтримував активний діалог з учнями, спонукав їх ставити запитання, брати участь у дискусії і практичній діяльності. Під час проведення практичної частини основний акцент рекомендуємо робити на активному залученні учнів у процес, де вони зможуть самостійно виконувати завдання під керівництвом вчителя. Після завершення майстер-класу студентам необхідно провести рефлексію, отримати зворотний зв'язок від учителів і учнів. Студентам-практикантам доречно оцінити власні успіхи та проблеми, що виникли під час проведення заняття, а також проаналізувати, як можна покращити методику у майбутньому [8, с. 90].

Безперечно, важливим елементом підготовки майбутніх вчителів початкових класів є підтримка з боку викладачів і наставників, які можуть консультувати студентів під час підготовки, допомагати у виборі методів і підходів до проведення майстер-класу, спостерігати та надавати зворотний зв'язок, вказати на його сильні та слабкі сторони, за потреби організувати додаткові заняття чи тренінги для вдосконалення навичок проведення майстер-класів [4, с. 55].

Отже, організація пробних майстер-класів у навчальних аудиторіях та під час шкільної практики є важливими складовими підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Ці етапи дозволяють студентам набувати досвіду у реальних умовах, розвивати практичні та комунікативні навички, аналізувати свої успіхи та помилки. Підтримка викладачів та наставників у цьому процесі є необхідною для забезпечення ефективного навчання та подальшого професійного зростання.

Наголосимо, що майстер-клас як форма навчання має численні переваги як для вчителів, так і для учнів, оскільки він сприяє розвитку практичних навичок, творчого мислення та глибшого засвоєння знань.

Під час підготовки та проведення майстер-класу майбутні вчителі вдосконалюють свої вміння з організації навчального процесу, підбору методик і матеріалів для

ефективного навчання. Майбутні вчителі можуть інтегрувати інноваційні технології та сучасні підходи до викладання, що підвищує їх професіоналізм. Майстер-клас також сприяє активній участі учнів, що полегшує взаємодію вчителя з класом і робить уроки більш динамічними. Вчителі можуть адаптувати завдання для різних учнів, надаючи кожному можливість розвиватися відповідно до його здібностей. Проведення майстер-класу дає вчителю можливість рефлексувати, аналізувати успіхи і недоліки, що сприяє постійному вдосконаленню. Взаємодія з учнями під час майстер-класу допомагає вчителю вдосконалювати свої навички комунікації, управління класом та надання зворотного зв'язку. також вчитель може ділитися своїми унікальними методиками, творчими підходами чи практичними навичками з колегами та учнями, підвищуючи свій авторитет і професійний статус [6, с.38].

Щодо учнів, то майстер-клас дозволяє їм не тільки слухати та спостерігати, але й безпосередньо брати участь у процесі навчання, що допомагає краще засвоювати матеріал через практику. Учні отримують можливість самостійно виконувати завдання під керівництвом вчителя, що розвиває навички самостійності та відповідальності. Майстер-клас дає учням простір для експериментування, що стимулює їхнє креативне мислення та пошук нових підходів до вирішення завдань. Учні вчать мислити творчо, розвивати свої ідеї та знаходити оригінальні рішення, що важливо не лише в навчанні, але й у повсякденному житті [5, с.12].

На відміну від стандартних уроків, майстер-класи мають більш інтерактивну та практичну природу, що підвищує зацікавленість учнів у навчальному процесі, учні мають можливість одразу бачити результати своєї роботи, що мотивує їх до подальшого розвитку і поглиблення знань. Також діти під час майстер-класів працюють у групах, що сприяє розвитку їхніх навичок комунікації, співпраці та вміння працювати в команді [6, с.84].

Отже, майстер-клас є ефективною формою навчання, яка приносить користь як вчителям, так і учням. Вчителі можуть розвивати свої професійні навички, впроваджувати інноваційні методи та отримувати зворотний зв'язок для вдосконалення. Учні, у свою чергу, отримують можливість активно брати участь у навчанні, розвивати креативність, практичні вміння та підвищувати інтерес до навчання.

Впровадження майстер-класів для розвитку технічних та практичних навичок учнів – це чудовий спосіб залучити дітей до активного навчання та творчого процесу. Ось кілька кроків, які допоможуть майбутнім вчителям початкових класів ефективно організувати такі заняття:

- почати з вибору теми, яка буде цікава і корисна учням, відповідає їхнім віковим можливостям та рівню підготовки.

- пояснити кожен етап роботи і показати на прикладі, як виконати завдання. Важливо робити це поступово, щоб діти могли легко повторювати дії. Успіх майстер-класу залежить від того, наскільки активно учасники задіяні в процесі.

- врахувати, що кожен учень має свій темп роботи і рівень майстерності, тому важливо допомагати тим, хто відчуває труднощі, але не варто робити роботу за них. Важливо оцінювати не лише результат, але й зусилля учнів, їхні нові підходи, навіть якщо перші спроби виявляються не дуже вдалим.

- наприкінці майстер-класу обов'язкове проведення огляду результатів. Доречно запитати учнів, що було для них найскладнішим і що вони хотіли б покращити. Це допоможе їм усвідомити свої досягнення та зони для розвитку. Можна організувати виставку робіт або створити портфоліо. Це мотивує учнів та дозволить їм оцінити свій прогрес [9].

Майстер-класи в початковій школі на уроках трудового навчання мають бути цікавими, пізнавальними і такими, що відповідають рівню розвитку дітей. Ось кілька ідей для майстер-класів, які можна легко впровадити [7]:

- *аплікації з паперу*. Учні можуть створювати різноманітні аплікації з кольорового паперу, такі як квіти, тварини чи геометричні візерунки. Цей вид діяльності розвиває

дрібну моторику, увагу та творче мислення. *Матеріали:* кольоровий папір, ножиці, клей, картон для основи.

- *вироби з природних матеріалів.* Майстер-клас із виготовлення виробів з природних матеріалів, таких як шишки, листя, каштани, може бути дуже захопливим. Учні можуть зробити, наприклад, лісових мешканців або мініатюрні ландшафти. *Матеріали:* шишки, жолуді, листя, клей, пластилін, фарби.

- *ліплення з пластиліну.* Ліплення допомагає дітям розвивати просторову уяву та дрібну моторику. Тематика може бути різною: фігурки тварин, фрукти, будинки тощо. Це також можливість розповісти дітям про кольори, форми та пропорції. *Матеріали:* пластилін різних кольорів, дощечки для ліплення.

- *орігамі.* Вчити дітей основам орігамі – чудовий спосіб розвивати їхню увагу та здатність слідувати інструкціям. Вони можуть створювати різноманітні прості фігурки, такі як журавлики, човники або квіти. *Матеріали:* квадратні аркуші паперу.

- *створення святкових листівок.* До свят можна організувати майстер-клас зі створення листівок. Це не тільки розвиває творчі навички, але й навчає дітей думати про інших та дарувати радість. *Матеріали:* кольоровий папір, фломастери, блискітки, стрічки, клей, наклейки.

- *виготовлення браслетів.* Діти можуть створювати яскраві браслети з бісеру або ниток, освоюючи прості техніки плетіння. Це допоможе їм розвивати моторику рук і координацію. *Матеріали:* бісер, нитки, тонкі стрічки, голки для бісеру.

- *малювання на тканині.* Майстер-клас з малювання на тканині дає можливість дітям спробувати себе у ролі дизайнерів. Вони можуть розфарбовувати прості футболки чи хустинки за допомогою спеціальних фарб або фломастерів для тканини. *Матеріали:* тканина (футболки, хустинки), фарби для тканини або фломастери, трафарети.

- *виготовлення мозаїки.* Мозаїка – це цікавий вид діяльності, де учні можуть створювати візерунки або картини з дрібних частинок паперу, бісеру або камінців. Це заняття допоможе розвивати терплячість і точність. *Матеріали:* дрібні шматочки паперу, бісер, камінці, клей, картон для основи.

Майстер-класи в початковій школі на уроках трудового навчання повинні бути недовгими (30-40 хвилин), щоб діти не втратили інтерес, важливо допомагати дітям на всіх етапах, але давати можливість працювати самостійно та захочувати дітей за їхню старанність і творчість, незалежно від кінцевого результату. Такий підхід, на наш погляд, сприятиме розвитку не лише технічних, а й соціальних навичок, як-от співпраця і вміння вирішувати проблеми [5, с.14].

Майстер-класи для розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у мистецькій діяльності – це чудова можливість для дітей розкрити свій творчий потенціал і розвинути художні, музичні та театральні навички [7]. Нижче вкажемо на особливості проведення таких майстер-класів у різних видах мистецтва:

*Малювання.* Учні можуть експериментувати з різними техніками малювання, такими як акварель, гуаш, пастель чи малювання пальцями. Головне завдання – надати дітям свободу самовираження. Теми можуть бути пов'язані з природою, емоціями або фантазійними сюжетами. Наприклад, «Мій казковий світ», «Чарівний ліс» або «Настрій у кольорі». Спочатку слід пояснити та показати, як працювати з інструментами (пензлями, фарбами, крейдою), але важливо залишати простір для власної інтерпретації дитини.

*Ліплення* пластиліном, глиною або солоним тістом, яке можна легко створити в класі, розвиває моторику, просторове мислення та творче уявлення. Такі теми, як «Тварини мого світу», «Фантастичні істоти», «Мій улюблений персонаж» дозволять дітям створювати не тільки реалістичні, але й вигадані образи. Важливо пояснити базові принципи роботи з матеріалом (як з'єднувати деталі, робити фігури стійкими), але важливо дозволяти учням експериментувати, використовуючи їхню фантазію.

*Музика.* Майстер-клас може включати як співи, так і гру на простих музичних інструментах, наприклад, маракасах, барабанах чи дзвіночках. Діти можуть разом створювати ритмічні малюнки або прості мелодії. Можна запропонувати дітям створювати звукові картини природи (наприклад, «шум дощу» або «вітер у лісі»). Це допоможе розвивати їхню здатність до слухового сприйняття та імпровізації. Можна організувати музичні ігри, де діти повинні виконувати різні дії під музику (стрибати, рухатись або малювати на ходу). Корисно дати можливість дітям створювати власні ритми або мелодії, використовуючи музичні інструменти або навіть тіло (плескання, топання). Така діяльність сприятиме розвитку слуху, ритмічного відчуття, музичного уявлення і здатності до імпровізації.

*Театр.* Діти можуть працювати над створенням масок для свого персонажа, а потім інсценізувати короткі вистави або етюди. Наприклад, це можуть бути казкові сюжети або вигадані історії на тему «День із життя тварини». Театральні ігри з імпровізацією допоможуть дітям розвивати впевненість у собі. Вони можуть спонтанно вигадувати діалоги, дії або міміку, що дозволяє їм вільно виражати свої емоції. Учні можуть створювати ляльки з паперу або тканини, а потім розігрувати виставу. Ляльковий театр чудово підходить для тих, хто поки соромиться виступати перед аудиторією. Також можна запропонувати дітям зіграти емоції, це допоможе їм розвивати емоційну грамотність і вміння краще розуміти почуття інших.

На майстер-класах для розвитку творчих здібностей учнів початкових класів у мистецькій діяльності діти повинні відчувати, що можуть вільно експериментувати, не боячись зробити помилку, що буде надана підтримка тим, хто потребує допомоги, і стимули для більш самостійних учнів [1, с. 37].

Майстер-класи в мистецькій діяльності мають величезний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів. Такі заняття сприяють не лише розвитку конкретних навичок у мистецтві, а й загальному гармонійному розвитку дитини.

Організація майстер-класів для реалізації завдань технологічної та мистецької освітніх галузей може мати дві основні форми: колективну та індивідуальну [4, с. 55]. Розглянемо ці підходи детальніше:

- у *колективних майстер-класах* учні працюють разом, що сприяє розвитку комунікативних навичок і вміння працювати в команді. Вони можуть обмінюватися ідеями, надихати одне одного та допомагати одне одному у вирішенні творчих завдань. Діти можуть працювати над створенням великого спільного проєкту, наприклад, колективного панно, муралу, інсталяції чи театральної постановки. Такі майстер-класи сприяють відчуттю єдності та дозволяють кожному внести свій вклад у загальну роботу.

- в *індивідуальних майстер-класах* учень отримує більше уваги від вчителя, що дозволяє зосередитися на розвитку його особистих навичок та інтересів, учитель може адаптувати заняття під конкретні потреби дитини. Такий формат сприяє розвитку індивідуального стилю учня. Дитина має можливість більше експериментувати і виражати свої особисті ідеї, не зважаючи на очікування або дії інших.

- у деяких випадках доцільно комбінувати колективні та індивідуальні елементи в одному майстер-класі. Наприклад, майстер-клас може починатися з групової частини, де діти знайомляться з основами техніки, а потім кожен учень створює свій власний твір. У кінці можна знову зібратися разом, щоб обговорити результати і поділитися враженнями. У колективних заняттях можуть бути спільні ресурси (наприклад, велике полотно для малювання), тоді як для індивідуальних – індивідуальні набори матеріалів (фарби, глина тощо). Індивідуальні заняття можуть бути коротшими, але більш інтенсивними, тоді як колективні зазвичай вимагають більше часу для обговорення і роботи в команді. В обох форматах важливо надавати учням підтримку та конструктивну критику. В індивідуальних заняттях зворотний зв'язок є більш детальним, тоді як у колективних – загальним, але він має враховувати зусилля кожного.

Отже, організація як колективних, так і індивідуальних майстер-класів дозволяє учням по-різному розкривати свій художній потенціал. Колективні заняття сприяють соціальному розвитку і навчанню через взаємодію, а індивідуальні – стимулюють особистісний ріст і творчий розвиток. Комбінація обох форматів може бути особливо ефективною для забезпечення всебічного розвитку учнів у мистецькій діяльності [2, с. 84].

**Висновки.** У результаті дослідження було встановлено, що підготовка майбутніх вчителів початкових класів до проведення майстер-класів для реалізації завдань технологічної та мистецької освітніх галузей є важливим компонентом їхньої професійної підготовки. Проведення таких занять сприяє розвитку творчих, технічних і педагогічних компетентностей майбутніх учителів, забезпечуючи інтеграцію інноваційних підходів у навчальний процес. Основними завданнями підготовки вчителів є формування здатності планувати та організовувати практичні заняття, володіння сучасними методиками викладання творчих дисциплін, а також розвиток вміння працювати в команді і стимулювати творче мислення учнів. Майстер-класи стають ефективним засобом для впровадження технологічної та мистецької освіти, оскільки дозволяють учням не лише здобувати нові знання та навички, але й вільно виражати себе, розвиваючи креативність та інтерес до навчання.

Перспективи подальших досліджень можуть бути зосереджені на розробці конкретних методичних рекомендацій для підготовки вчителів початкових класів до проведення майстер-класів у різних напрямках технологічної та мистецької освіти. Також доцільно продовжити вивчення впливу таких занять на формування в учнів творчих та інноваційних компетенцій, а також на їхній емоційний і соціальний розвиток. Важливо також дослідити інтеграцію цифрових технологій у проведення майстер-класів, що може підвищити їхню ефективність та забезпечити нові підходи до організації навчального процесу в умовах сучасної освітньої реформи.

### Література

1. Власова І. Візуалізація навчального матеріалу в процесі навчання математики: (майстер-клас «Живі презентації Презі»). *Математика в рідній школі: науково-методичний журнал*. 2017. № 1. С. 34-40
2. Возняк І.І., Гордієнко Т.В. Використання методу проєктів у підготовці майбутніх учителів початкової школи під час вивчення курсу «Сучасні підходи до навчання технологічної та мистецької освітньої галузі в початковій школі». *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*, 2023. №3, 77-87.
3. Гавриш Н. Майстер-клас як форма підвищення кваліфікації педагогів. *Вихователь-методист дошкільного закладу: Щомісячний спеціалізований журнал*. 2021. № 3. С. 32–35.
4. Карпенко Т. Активізація пізнавальної діяльності учнів засобами технології «Перевернутий клас»: (майстер-клас) *Початк. шк.: наук.-метод. журн.* 2017. № 4. С. 54–56.
5. Кожем'яка О.Л. Поширення педагогічного досвіду вчителя через проведення майстер-класів. *Історія та правознавство: науково-методичний журнал*. 2014. № 12. С. 10–15.
6. Майстер-клас учителя початкових класів. Крайці відкриті уроки: уклад. Ольга Світлична. Т.: Підручники і посібники, 2013. 175 с.
7. Методичні рекомендації до практичних та лабораторних занять з навчальної дисципліни «Сучасні технології навчання технологічної та мистецької галузі в початковій школі» для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня напряму підготовки 013 Початкова освіта / уклад.: І. І. Возняк, Т. В. Гордієнко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 89 с.
8. Ingrid Maria Hanken The role and significance of masterclasses in creative learning. *Musicians in the Making: Pathways to Creative Performance*. Oxford Academic Books-3. December 2017, chapter 4, P. 75-92
9. What Is an Academic Masterclass? URI: <https://www.oxfordscholastica.com/blog/what-is-an-academic-masterclass/> (Дата звернення 11.10.2024)

---



---

**References**

1. Vlasova I. (2017) Vizualizatsiia navchalnoho materialu v protsesi navchannia matematyky: (maister-klas «Zhyvi prezentatsii Prezi») [Visualization of educational material in the process of teaching mathematics: (master class "Live Prezi presentations")]. *Matematyka v ridnii shkoli: naukovo-metodychnyi zhurnal*. № 1. P. 34-40 [in Ukrainian].
  2. Vozniak I.I., Hordiienko T.V. (2023) Vykorystannia metodu proiektiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly pid chas vyvchennia kursu «Suchasni pidkhody do navchannia tekhnolohichnoi ta mystetskoii osvithoi haluzi v pochatkovii shkoli» [The use of the project method in the training of future primary school teachers during the study of the course «Modern approaches to teaching the technological and artistic field of education in primary school»]. *Naukovi zapysky. Seriia «Psykhologo-pedahohichni nauky» (Nizhynskiy derzhavnyi universytet imeni Mykoly Hoholia)*, №3, P. 77-87 [in Ukrainian].
  3. Havrysh N. (2021) Maister-klas yak forma pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv [Master-class as a form of professional development of teachers]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu: Shchomisiachnyi spetsializovanyi zhurnal*. № 3. P. 32-35 [in Ukrainian].
  4. Karpenko T. (2017) Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti uchniv zasobamy tekhnolohii «Perevernutyi klas»: (maister-klas) [Activation of students' cognitive activity by means of the "Flip Class" technology]. *Pochatk. shk.: nauk.-metod. zhurn.* № 4. P. 54-56 [in Ukrainian].
  5. Kozhemiaka O.L. (2014) Poshyrennia pedahohichnoho dosvidu vchytelia cherez provedennia maister-klasiv [Spreading the teacher's pedagogical experience through master classes]. *Istoriia ta pravoznavstvo: Naukovo-metodychnyi zhurnal*. № 12. P. 10–15 [in Ukrainian].
  6. Maister-klas uchytelia pochatkovykh klasiv. Krashchi vidkryti uroky [Master class for elementary school teachers. The best open lessons]: (2013) uklad. Olha Svitlychna. T.: Pidruchnyky i posibnyky. 175 p. [in Ukrainian].
  7. Metodychni rekomendatsii do praktychnykh ta laboratornykh zaniat z navchalnoi dystsypliny «Suchasni tekhnolohii navchannia tekhnolohichnoi ta mystetskoii haluzi v pochatkovii shkoli» dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia napriamu pidhotovky 013 Pochatkova osvita [Methodological recommendations for practical and laboratory classes in the educational discipline "Modern technologies of teaching technological and artistic fields in primary school" for students of higher education of the second (master's) level in the field of training 013 Primary education]. uklad.: I. I. Vozniak, T. V. Hordiienko (2024) Nizhyn: NDU im. M. Hoholia, 2024. 89 p. [in Ukrainian].
  8. Ingrid Maria Hanken (2017) The role and significance of masterclasses in creative learning. *Musicians in the Making: Pathways to Creative Performance*. Oxford Academic Books-3. December, chapter 4, P. 75–92 [in English].
  9. What Is an Academic Masterclass? URL: <https://www.oxfordscholastica.com/blog/what-is-an-academic-masterclass/> (Date of application 11.10.2024) [in English].
- 
- 

**Hordiienko T.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy,  
 Primary Education and Educational Management,  
 Nizhyn Mykola Gogol State University  
 hordienkotana@gmail.com  
 orcid.org/0000-0002-4662-1895

**Dolmatova M.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
 of the Applied Linguistics Department,  
 Nizhyn Mykola Gogol State University  
 dolmatovam129@gmail.com  
 orcid.org/0000-0002-8116-5952

## **FEATURES OF THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY CLASS TEACHERS FOR CONDUCTING MASTER CLASSES IN TECHNOLOGICAL AND ART EDUCATION FIELDS**

*The article describes the following forms of practical training of future primary school teachers to conduct master classes for the implementation of tasks in the technological and artistic fields of education, such as conducting trial master classes in classrooms and conducting master classes during school practice, which will help future teachers to apply the received knowledge in practice, develop confidence in conducting classes and gain real experience of interaction with students. Features of effective organization of trial master classes in educational classrooms and conducting master classes during school practice are considered, which will allow future primary school teachers to gain experience in real conditions, develop practical and communicative skills, and analyze their successes and mistakes.*

*The article analyzes the advantages of master classes for both teachers and students, as it contributes to the development of practical skills, creative thinking and deeper assimilation of knowledge, because the master class is an effective form of learning that benefits both teachers and students, teachers can develop their professional skills, implement innovative methods and receive feedback for improvement, and students get the opportunity to actively participate in learning, develop creativity, practical skills and increase interest in learning.*

*Also described are master classes in elementary school in the lessons of labor training and master classes for the development of creative abilities of primary school students in artistic activities. The following forms of organizing master classes for the implementation of the tasks of the technological and artistic educational fields as collective, individual and combined are detailed. Collective classes contribute to social development and learning through interaction, and individual classes stimulate personal growth and creative development. A combination of both formats can be particularly effective in ensuring comprehensive development of students in artistic activities.*

*Key words: master class, technological educational field, art educational field.*

УДК 373.3.016:511-028.3]:688.727.9  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-104-113

**Демченко Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки, початкової освіти, психології та менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
nata.demchenko2020@gmail.com  
orcid.org/0000-0003-1382-0756

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДИКИ LEGO  
ДЛЯ ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ ДРОБІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*У статті розглядається важливість та ефективність використання методики LEGO у навчанні дробів у початковій школі. Наголошується на необхідності розвитку пізнавальних та творчих здібностей учнів. Визначено, що одним із основних завдань сучасної освіти є стимулювання пізнавального інтересу, що можна досягти через інтерактивні методи навчання, серед яких LEGO-технологія відіграє важливу роль.*

*Згідно з аналізом психолого-педагогічної літератури, LEGO-конструктори стали важливим інструментом в освіті, який активно використовується у дошкільних закладах та початковій школі. Позитивний вплив використання LEGO підтверджується дослідженнями сучасних науковців, які зазначають, що конструктор LEGO сприяє розвитку творчих, дослідницьких навичок, покращує навчання через гру.*

*У статті підкреслено, що LEGO допомагає дітям через пізнавальну гру знайти-митися з навколишнім світом, розвивати просторове мислення та моторику рук. Важливими аспектами є інтерактивність, ігровий характер та можливість використання LEGO для моделювання реальних ситуацій, що робить навчання дробів доступним і цікавим для учнів.*

*Методика LEGO в навчанні дробів базується на принципах практичної спрямованості, інтерактивності та ігрового підходу. LEGO-конструктори дозволяють візуалізувати дробі через моделювання конкретних об'єктів, що сприяє кращому розумінню абстрактних математичних понять. У статті також описані основні характеристики LEGO-завдань, такі як можливість розвитку кількох навичок одночасно, адаптація завдань під потреби учнів і можливість повторення для покращення навичок.*

*У статті розглянуто LEGO-технологію як частину STEAM-освіти, що сприяє всебічному розвитку учнів. Зауважено, що використання методики LEGO базується на кількох загальних підходах: візуалізація дробів, ігрове навчання, проблемне навчання і підтримка індивідуального навчання, що допомагає розвивати логічне мислення, математичні навички та креативність, а також покращує мовленнєві здібності дітей.*

*Автором обґрунтовується важливість LEGO-технології у навчальному процесі як ефективного інструменту для викладання дробів і підкреслює її роль у створенні захоплюючого і ефективного навчального середовища для молодших школярів.*

*Ключові слова: LEGO, методика LEGO, технологія LEGO, учні початкових класів, навчання дробів, уроки математики.*

---

**Постановка проблеми.** Концепція модернізації української освіти ставить перед системою шкільної освіти нові завдання, головним із яких є необхідність підвищення її якості. Ця орієнтація освіти стосується як усвідомлення учнями



конкретної суми знань, так і розвитку їх особистості, пізнавальних та творчих здібностей, а також вміння самостійно здобувати знання [5].

Учитель у своїй педагогічній діяльності враховує, що серед всіх мотивів навчальної діяльності найефективнішим є пізнавальний інтерес, який виникає під час навчання. Дитині легше засвоювати матеріал та навчатися, коли вона відчуває цікавість до предмета. Такий пізнавальний інтерес може бути стимульований різними методами, як на уроках, так і поза ними, через використання гри, елементів цікавості, проблемних ситуацій та інших методів. Успішність навчання визначається бажанням дитини вчитися та досліджувати [13, с. 624].

Використання цеглинок LEGO на уроках для молодших школярів має важливе значення. LEGO служить зручним інструментом, який допомагає легше долати типові труднощі під час вивчення матеріалу в початковій школі. Застосування LEGO-цеглинок має позитивний вплив на засвоєння навчального матеріалу, а також сприяє розвитку творчих і дослідницьких навичок [9].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Для розвитку освіти був організований благодійний фонд «Лего Фаундейшн», який входить до складу компанії LEGO Group. І починаючи з 2010 р. між МОН і цим фондом був розпочатий спільний проект «Сприяння освіті», до якого були залучені заклади дошкільної освіти [8].

В наш час використання LEGO-технології у сучасному освітньому процесі закладу дошкільної освіти є питанням досить новим, проте вже достатньо розробленим. Дослідження авторів, таких як Бадера С. О., Коротун І. В., Кошелева О. Л., Петегрич О. М., Попової Н. А., Романенко Л. В., Роми О., Шаран О. В. та ін. розглядають можливості використання LEGO-конструювання. Багато вихователів апробують конструктори LEGO під час своєї професійної діяльності та презентують свої дослідження на сторінках періодичних видань. Зокрема, це Безпала С., Губко М., Костецька О., Сухенко І. та ін.

Отже, на сьогодні конструктори LEGO є невід'ємним інструментом для занять з дітьми як у дошкільних закладах, так і в початковій школі. Обрана тема є **актуальною**, оскільки вона спрямована на розуміння та аналіз впливу методики LEGO під час формування у молодших школярів основ поняття дробу на уроках математики. Ця стаття є спробою висвітлити важливість використання педагогічних технологій, а саме методики LEGO, під час вивчення понять дробу молодшими школярами на уроках математичної освітньої галузі.

**Мета** даної статті – охарактеризувати та проаналізувати основні принципи і загальні підходи до використання методики LEGO для навчання дробів на уроках математики в учнів початкових класів, а також обґрунтувати важливість використання цієї методики.

**Виклад основного матеріалу.** Легендарна історія LEGO бере свій початок у Данії, де тесля Оле Кірк Крістіансен створив просту дерев'яну іграшку для свого сина. Заснувавши родинний бізнес у 1932 році, дідусь нинішнього керівника Lego Group не міг і припустити, що ці дитячі ігри стануть основою бізнесу, який принесе його нащадкам величезні прибутки [8].

Чому варто вибирати LEGO? Гра є основним видом діяльності для молодших школярів, і використання LEGO допомагає дітям засвоювати важливі концепції та розвивати навички, які стануть у пригоді в майбутньому. Під час гри та творчих занять діти вивчають навколишній світ. На кожному уроці вчитель задає певну тему, яка може охоплювати історію, географію, культуру, технології тощо. Діти створюють будують на задану тему. Висока якість LEGO дозволяє їм виконувати різноманітні проекти, працюючи у власному темпі й відповідно до свого бачення. Вони самостійно знаходять рішення для поставлених завдань, спостерігають за результатами своєї роботи і створюють власні простори, де можуть із задоволенням грати, змінювати та покращувати їх [13, с. 625].

Відомо, що мислення дітей суттєво відрізняється від мислення дорослих. У дитячому віці домінує предметно-дійове мислення, при якому діти вирішують завдання через безпосереднє маніпулювання предметами та дослідження їх властивостей. Дитина порівнює об'єкти, накладаючи або прикладаючи їх один до одного; вона розбирає іграшки на складові частини, аналізуючи їх, а потім створює нові конструкції, складаючи кубики або палички у «будинок». Також дитина класифікує предмети за кольорами, узагальнюючи їх за спільними ознаками. Дитина не ставить собі конкретну мету і не планує своїх дій заздалегідь; її мислення розвивається через дії. Це предметно-дійове мислення особливо важливе, коли результати певних дій неможливо точно передбачити заздалегідь, як, наприклад, у роботі інженера або конструктора. Згодом у дитини починає формуватися наочно-образне мислення, яке пов'язане з роботою з образами. Під час розв'язання завдань дитина аналізує, порівнює та узагальнює різні уявлення про об'єкти і явища. Вже не обов'язково торкатися предмета, але важливо мати чітке уявлення та візуалізацію об'єкта для його розуміння. [11].

Цеглинки LEGO – це яскраві, барвисті об'ємні елементи різних розмірів та форми, які можуть з'єднуватися між собою. Таким чином забезпечується естетичність засобу навчання, його безпечність, зручність у використанні дітьми, можливість поєднання деталей, багаторазовість, що є важливими для дитячого експериментування, розвитку моторних навичок, просторового та критичного мислення, дитячої уяви, фантазії, творчості. Головне, що ці конструктори подобаються дітям, вони залюбки їх використовують у грі, моделюванні й експериментуванні [9].

Завдяки своїм властивостям та їх науковому обґрунтуванню можна говорити про існування LEGO-технології. Науковці Максимова та Федорова, настоюють на цьому, оскільки робота з конструктором LEGO відповідає критерію концептуальності, що включає філософське, соціально-педагогічне, психологічне й дидактичне обґрунтування [2].

На думку С. Бадера, LEGO-технологія представляє собою вид творчо-продуктивної моделюючої діяльності, яка сприяє комплексному розвитку дітей. Її можна розглядати як педагогічну систему, що використовує тривимірні моделі реальних об'єктів і предметно-ігрове середовище для освітніх цілей і розвитку дітей [1].

На думку дослідників В. Горяїнової та Г. Ульянець, основна концепція навчання за допомогою LEGO-технології полягає в оволодінні знаннями через практичні дії, тобто під час конструювання та вивчення моделей. Працюючи з елементами конструктора LEGO, учень планує свої наступні кроки, що сприяє розвитку просторового мислення, навичок прогнозування власних дій і орієнтації в просторі [12].

LEGO-технологія охоплює різноманітні методи інтерактивного та ігрового навчання, які стимулюють учнів до творчо-продуктивної діяльності в навчально-ігровому середовищі, сприяючи розвитку їхнього критичного мислення (за Романенко Л. В., Воловенко Н. П.) [10, с. 430].

О. Кошелєв зазначає, що використання LEGO-конструкторів відкриває нові можливості для вивчення шкільних предметів. Конструктор LEGO сприяє вирішенню низки освітніх завдань, зокрема: допомагає учням швидко і точно орієнтуватися в просторі, розвиває дрібну моторику, що позитивно впливає на розвиток мовлення та когнітивних функцій; розширює математичні знання, пов'язані з лічбою, формами, пропорціями та симетрією; поглиблює розуміння архітектури, транспорту, ландшафту та навколишнього світу; розвиває увагу, здатність до концентрації, пам'ять та мислення; формує уяву і творчі підходи до вирішення завдань; навчає розбирати предмети на частини та об'єднувати їх в єдине ціле; а також сприяє розвитку комунікаційних навичок і поваги до праці, як своєї, так і чужої [4].

Дослідниця Н. Попова зазначають, що використання LEGO-технології може мати й великий виховний вплив. Так, використання цієї технології сприяє формуванню певних якостей особистості – посидючості, терпіння, взаємоповаги, охайності [7].

О. Кошелєв вказує, що конструктор LEGO сприяє досягненню ключових освітніх цілей, зокрема: дослідження, моделювання та розробка рішень; залучення учнів до навчання через практичні підходи; розвиток базових знань з програмування і алгоритмічного мислення; вдосконалення навичок командної роботи, комунікацій та вміння презентувати свої ідеї, аргументуючи їх; стимулювання критичного мислення та здатності вирішувати завдання; застосування наукових методів у вивченні природних явищ та законів [4].

Використання LEGO-технології у навчанні молодших школярів, як зазначає О. Рябчук, позитивно впливає на засвоєння навчального матеріалу. Це сприяє розвитку навичок постановки і досягнення цілей у навчальному процесі, пошуку оптимальних методів виконання завдань, а також допомагає опанувати вирішення логіко-математичних задач. Цеглинки LEGO виступають візуальними моделями математичних операцій, які діти виконують під час навчання [11].

LEGO-технологія належить до STEAM-технології, яка об'єднує природничі науки (Science), технології (Technology), інженерну творчість (Engineering), мистецтво (Art) і математику (Mathematics). Ця технологія гармонійно поєднує розвиток креативності у дітей з формуванням їхніх технічних знань. В Україні впроваджено програму «Безмежний світ гри з LEGO», яка підтримує основні цілі Базового компонента дошкільної освіти. Програма націлена на розвиток потенціалу кожної дитини, формування цілісного світогляду та збагачення ігрового досвіду за допомогою конструктора LEGO [6].

LEGO є однією з найпопулярніших сучасних педагогічних систем, яка використовує реальні моделі та ігрове середовище для навчання та розвитку дітей [2]. Важливою її особливістю є можливість включати роботу з конструктором LEGO в освітній процес, що допомагає вирішувати різноманітні завдання, визначені Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, а саме:

- поглиблення емоційного та сенсорного досвіду дитини, розвиток сенсорних навичок (виявлення форм, кольорів, розмірів тощо), підтримка розвитку ключових психічних функцій (пам'ять, сприйняття, мовлення, мислення, увага) та пізнавальних якостей (винахідливість, творчість, допитливість, раціональність);
- розвиток комплексного уявлення дитини про світ людей, предметів, природи і культури, удосконалення навичок використання отриманих знань для подальшого розширення особистого досвіду і їх творчого застосування в грі та створенні конкретних образів з деталей LEGO;
- збільшення активного словникового запасу, розвиток злагодженого мовлення, комунікативних здібностей, культурних навичок поведінки, а також встановлення доброзичливих відносин з дорослими і дітьми одного віку;
- розвиток фізичних можливостей дитини, покращення її рухової активності, формування фізичних характеристик (спритність, швидкість, витривалість), а також вдосконалення навичок дрібної моторики;
- стимулювання творчої уяви, розвиток креативного мислення, експериментування і роздумів, а також навичок висловлювання та обґрунтування особистих думок; здатність планувати власну діяльність, реалізовувати креативні ідеї під час гри та отримувати задоволення від процесу створення;
- розвиток позитивного світосприйняття, формування основних рис особистості (самостійність, спостережливість, наполегливість, ініціативність, самосвідомість та інші);
- розвиток навичок логічного мислення, вміння сприймати, порівнювати, аналізувати та узагальнювати інформацію, здатності вибирати необхідні ресурси для втілення ігрових ідей, а також оцінювати сильні та слабкі сторони власних проєктів чи ідей і вносити корективи за потреби;
- сприяння командній співпраці, розвиток поваги до предметів, створених іншими;

• підтримка особистісного розвитку дитини як активного члена суспільства і творця майбутнього. [2]

З досвіду роботи дослідників стверджуємо, що за допомогою LEGO-конструктора легко втілюється у життя принцип «навчання через гру», зокрема, формування елементарних математичних уявлень дошкільників реалізується набагато ефективніше. Конструктор LEGO є дієвим ігровим засобом, що дозволяє моделювати ті математичні операції, які здійснюють діти в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Дуже важливим є поєднання гри, в яку діти легко включаються, експериментування й засвоєння нових знань [11].

LEGO-технологія є цікавою тим, що поєднує ігрові та експериментальні елементи. Різні педагоги знайшли в ній корисні застосування для своїх потреб: викладачі музики використовують конструктор для навчання нотам, вчителі фізкультури застосовують LEGO як нестандартний спортивний інвентар, а психологи проводять тестування і релаксаційні вправи. З LEGO діти мають можливість вивчати математику, мову та досліджувати навколишній світ [10].

По-перше, використання LEGO-цеглинок сприяє розвитку у дітей творчого і логічного мислення, вміння знаходити взаємозв'язки, створювати логічні ланцюги, планувати дії та висловлювати свої думки. Крім того, цей процес допомагає коригувати психічні процеси та вирішувати проблеми з мовленням у дітей.

По-друге, використання LEGO в навчальному процесі додає різноманітності та покращує його, роблячи заняття більш захоплюючими для дітей. Ігрова форма уроків створює унікальну атмосферу психологічного комфорту і дозволяє уникнути стресу, що позитивно впливає на ефективність засвоєння матеріалу [10].

Методика LEGO в дошкільній педагогіці і психології має наступні принципи:

- науковість – передбачає, що педагоги повинні надавати дітям чітко визначені наукові факти, показувати їм навколишню реальність такою, якою вона є, і пояснювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами, процесами та подіями;
- системність – визначає організацію і зміст навчального матеріалу, який засвоюють учні. Системність забезпечує знанням функціональність і застосовність у пізнавальному процесі та вирішенні практичних завдань;
- систематичність і послідовність – полягає у логічному плануванні навчального матеріалу, дотриманні послідовності при його поданні дитині, поступовому ускладненні тем і повторенні раніше вивченого для поглибленого засвоєння;
- доступність – передбачає включення в програму знань та навичок, які відповідають віковим і пізнавальним можливостям дитини;
- свідомість і активність – спрямовує педагогів на застосування методів навчання, які дозволяють дітям активно залучатися до процесу пізнання та бути справжніми учасниками навчального процесу;
- зв'язок знань з реальним життям – необхідно не просто передавати знання дитині, а й навчати її самостійно їх здобувати та ефективно використовувати в повсякденних ситуаціях;
- індивідуальний підхід – ґрунтується на повазі до потреб та інтересів кожної окремої дитини [7].

У третьому класі учні вперше зустрічаються з поняттям дробів, що часто стає викликом для їхнього розуміння. Операції додавання і віднімання дробів можуть здаватися складнішими порівняно з задачами, які вони вирішували раніше. Тим не менш, освоєння дробів є важливою частиною навчання математики, і розуміння цього поняття є критичним для уникнення проблем у подальшому навчанні.

Отже, що таке дріб? Дріб є специфічним типом числа, відмінним від звичайних чисел, до яких ми звикли. Він складається з чисельника, риси дробу та знаменника. Дріб вказує на кількість частин, на які розділено певний об'єкт, причому всі частини мають однаковий розмір. Чисельник демонструє, скільки таких частин ми маємо, тоді як знаменник показує загальну кількість частин.

Простий і дієвий спосіб пояснити дитині, що таке дроби – зобразити їх на реальних предметах. Для цього підійде конструктор чи інші іграшки, але актуальним є LEGO [13, с. 627].

Починаючи вивчати і освоювати дроби за допомогою LEGO, потрібно знати основні принципи та підходи, які будуть мотивувати та покращувати навчання в учнів [13, с. 626].

Використання методики LEGO для вивчення дробів у 3 класі базується на наступних принципах:

**Практична спрямованість.** Діти навчаються дробам, використовуючи цеглинки LEGO для створення моделей реальних предметів і ситуацій. Це допомагає їм краще зрозуміти абстрактні поняття дробів і їх застосування в реальному житті.

**Інтерактивність.** Діти активно беруть участь у процесі навчання, використовуючи цеглинки LEGO для створення власних моделей і розв'язання завдань. Це допомагає їм краще засвоїти матеріал і розвинути творчі здібності.

**Ігровий характер.** Навчання дробів за допомогою методики LEGO відбувається у формі гри. Це допомагає дітям зберігати інтерес до матеріалу і полегшує процес навчання [7].

*Науковці виділяють наступні характеристики ігор-завдань LEGO:*

1) завдання можуть одночасно розвивати кілька навичок. Наприклад, воно може починатися з акцентом на математичних навичках і завершуватися вдосконаленням мовленнєвих здібностей;

2) кожне завдання можна адаптувати відповідно до віку, навичок і потреб конкретного учня, наприклад, змінюючи кількість використовуваних цеглинок або час, відведений на його виконання;

3) завдання створюють умови для відкритого завершення, де учень має можливість представити кілька рішень, і кожне з них може бути правильним. Важливо, щоб учень міг пояснити своє бачення рішення;

4) будь-яке завдання дозволяє учневі практикуватися в його виконанні декілька разів, що допомагає йому поступово розвивати впевненість у власних здібностях;

5) завдання з використанням цеглинок можна включити в різні типи діяльності та форм роботи, оскільки цей інструмент має універсальний і міждисциплінарний характер [3].

**Конкретна візуалізація.** LEGO кубики можуть бути використані для створення конкретних об'єктів, які ілюструють дроби. Учні можуть складати кубики разом для формування деякого чисельника і знаменника, щоб краще зрозуміти, як працюють дроби.

**Участь учнів.** LEGO дозволяє учням активно брати участь у навчанні. Вони можуть використовувати кубики для створення власних дрібних моделей, а потім ділитися своїми відповідями та спостереженнями. Це допомагає залучити учнів до процесу навчання і забезпечити їх активну участь.

**Варіативність завдань.** LEGO може бути використано для створення різних завдань з дробами. Учні можуть складати різні конструкції, які вимагають знання дробів, такі як складання двійок, складання і порівняння дробів тощо, це створює різноманітність у навчанні і допомагає учням краще засвоїти матеріал.

**Колективна робота.** LEGO дозволяє учням працювати в парах або в групах, сприяючи колективному навчанню. Вони можуть обговорювати свої думки та ідеї, вирішувати завдання разом і навіть виготовляти спільні проекти. Це сприяє розвитку комунікаційних і співпрацюючих навичок [7].

Крім того використання методики LEGO для навчання дробів у 3 класі може бути цікавою та ефективною стратегією. Використання базується на кількох загальних підходах, які можна використовувати:

1. Починати з простих понять і поступово переходити до складніших. Наприклад, спочатку можна познайомити дітей із поняттям цілого числа, потім ввести

поняття дробу та його складових (числівник і знаменник), а потім вивчити різні види дробів, їх порівняння та додавання.

2. Використовувати різні типи завдань, щоб забезпечити всебічний розвиток умінь дітей. Наприклад, можна використовувати завдання на створення моделей, розв'язання рівнянь і задач, а також ігри та конкурси.

3. Забезпечити індивідуальний підхід до навчання, враховуючи рівень підготовки та інтереси дітей

4. Використовувати спеціальні набори LEGO з дробовими деталями. LEGO Education має набори, які містять дробові деталі, такі як плитки з ділянками або кубики, що можна розрізати на дробові частини. Ці набори дозволяють учням відобразити дробу у фізичній формі та перетворити їх у конкретні об'єкти. Наприклад, учні можуть створити дробу з LEGO та досліджувати їхні властивості шляхом розрізання та складання деталей.

5. Розвивати просторову уяву та вміння порівнювати. LEGO може допомогти учням зрозуміти відношення між дробами шляхом порівняння розмірів, довжини та об'єму моделей, створених за допомогою конструктора. Наприклад, учні можуть скласти дві різні фракції з LEGO та порівняти їх між собою, використовуючи терміни «більше», «менше» або «рівне».

6. Використовувати LEGO для виконання операцій з дробами. Учні можуть використовувати LEGO, щоб додавати, віднімати, множити та ділити дробу. Наприклад, вони можуть об'єднати дві LEGO-фракції, щоб одержати суму або розділити одну фракцію на іншу, щоб отримати частку.

7. Застосовувати групову роботу та взаємодію. LEGO сприяє співпраці та комунікації між учнями. Можна створити завдання, де учні будуть спільно побудувати моделі, щоб продемонструвати різні дробу. Це допоможе розвивати командну роботу, співпрацю та навички спілкування [6].

Загалом, використання методики LEGO для вивчення дробів у 3 класі створює інтерактивне та цікаве середовище, де учні можуть активно взаємодіяти з матеріалом. Це допомагає покращити їх розуміння дробів і збільшити зацікавленість у навчанні. Використання LEGO для навчання дробів у 3 класі має бути, як доповнення до звичайних методів викладання математики.

**Висновки.** LEGO є однією з найрозповсюдженіших педагогічних систем на сучасному етапі, що сприяє всебічній інтеграції конструкторів LEGO в освітній процес і вирішенню завдань, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні. Досвід дослідників підтверджує, що LEGO-конструктор ефективно реалізує принцип «навчання через гру», зокрема, формування елементарних математичних уявлень дошкільників реалізується набагато ефективніше. Конструктор LEGO є дієвим ігровим засобом, що дозволяє моделювати ті математичні операції, які здійснюють діти в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Дуже важливим є поєднання гри, в яку діти легко включаються, експериментування й засвоєння нових знань.

### Література

1. Бадер С. О., Драгунова Є. А. LEGO-технологія як засіб сенсорного розвитку дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2018. С. 194–197.
2. Інноваційні процеси в дошкільній освіті: теорія, практика, перспективи: зб. наукових праць: в 2-х ч. / за заг. ред.: О. О. Максимової, М. А. Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2022. Ч. 2. 188 с.
3. Коротун І. В. ЛЕГО-система в освітньому просторі нової початкової школи. Шкільне життя. URL: <https://www.schoolife.org.ua/586-2018/> (дата звернення: 20.08.2024).
4. Кошелєв О. Л., Грицай С. М. Компетентнісний потенціал lego education у початковій школі. *Молодий вчений*. 2017. Т. 9.2. № 49.2. С. 5–8.

5. ЛЕГО-система в освітньому просторі нової початкової школи. URL: <https://naurok.com.ua/lego-sistema-v-osvitnomu-prostori-novo-pochatkovo-shkoli-269701.html> (дата звернення: 19.08.2024).

6. Петегірич О. М., Петегірич Л. П. Використання ЛЕГО-технологій у вихованні учнів початкової школи. *Методика й технології*. URL: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/51011/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/51011/) (дата звернення: 21.08.2024).

7. Попова Н. А. Використання елементів освітніх методик LEGO в початкових класах на уроках і позаурочний час. Всеосвіта. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-elementiv-osvitnih-metodik-lego-v-pocatkovihklasih-na-urokah-i-pozauronij-cas-134129.html> (дата звернення: 27.08.2024).

8. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO». Київ: The LEGO Foundation, 2016. 140 с.

9. Рома О. Ю. Шість цеглинок в освітньому просторі школи: методичний посібник. Київ: The LEGO Foundation, 2018. 32 с.

10. Романенко Л. В., Воловенко Н. П. Застосування LEGO-технології на уроках математики в початковій школі: теоретичний вимір. *Молодий вчений*. 2020. № 10 (86). С. 429–434.

11. Рябчук О. Д. Досліджуємо склад чисел за допомогою паличок Кюїзенера і конструктора LEGO. Інформаційно-методичний супровід освіти КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2019/08/12\\_%D0%A0%-D1%8F%D0%B1%D1%87%D1%83%D0%BA\\_%D0%9E.%D0%94.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2019/08/12_%D0%A0%-D1%8F%D0%B1%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9E.%D0%94.pdf) (дата звернення: 23.08.2024).

12. Ульянець Г., Горяїнова В. Інноваційні технології: Лего-конструювання в дошкільному закладі. URL: <http://gucluve2.zakovita.com.ua/ukarticle/dosvid/-lego-2016.html> (дата звернення: 15.08.2024).

13. Шаран О. В., Феоктістова Т. Б. Особливості формування пізнавального інтересу до математики у дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2020. № 4 (80). С. 624–627.

### References

1. Bader, S.O. (2018). LEGO-tekhnohiiia yak zasib sensomoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [LEGO technology as a means of sensory development of preschool children]. *Innovatsiina pedohohika – Innovative pedagogy*. P. 194–197 [in Ukrainian].

2. Korotun, I.V. LEGO-systema v osvitnomu prostori novoi pochatkovoї shkoly [LEGO system in the educational space of the new primary school]. *Shkilne zhyttia – School life*. URL: <https://www.schoolife.org.ua/586-2018/> (Last accessed: 20.08.2024) [in Ukrainian].

3. Kosheliev, O.L., Hrytsai, S.M. (2017). Kompetentnisnyi potentsial lego education u pochatkovii shkoli [Competence potential of lego education in primary school]. *Molodyi vchenyi – Young scholar*. 9.2., 49.2, 5-8 [in Ukrainian].

4. LEGO-systema v osvitnomu prostori novoi pochatkovoї shkoly [LEGO system in the educational space of the new primary school]. URL: <https://naurok.com.ua/lego-sistema-v-osvitnomu-prostori-novo-pochatkovo-shkoli-269701.html> (Last accessed: 19.08.2024) [in Ukrainian].

5. Maksymova, O.O., Fedorova, M.A. (2022). Innovatsiini protsesy v doshkilnii osviti [Innovative processes in preschool education]. Zb. naukovykh prats – Collection of scholarly papers. Zhytomyr: FOP Levkovets [in Ukrainian].

6. Petehyrych, O.M., Petehyrych, L.P. Vykorystannia LEGO-tekhnohii u vykhovanni uchniv pochatkovoї shkoly [The use of LEGO technologies in the education of primary school students]. *Metodyka i tekhnolohii – Method and technologies*. URL: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/51011/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/51011/) (Last accessed: 21.08.2024). [in Ukrainian].

7. Popova, N.A. Vykorystannia elementiv osbitnikh metodyk LEGO v pochatkovykh klasakh na urokakh i pozauronij chas [The use of elements of LEGO educational methods in primary classes in lessons and after school time]. *Vseosvita – General education*. URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-elementiv-osvitnih-metodik-lego-v-pocatkovihklasih-na-urokah-i-pozauronij-cas-134129.html> (Last accessed: 27.08.2024) [in Ukrainian].

8. Prohrama rozvytku dytyny vid 2 do 6 rokiv ta metodychni rekomenatsii «Bezmeznyi svit hry z LEGO» (2016) [Child development program from 2 to 6 years and methodical recommendations "Boundless world of play with LEGO"]. Kyiv: The LEGO Foundation. [in Ukrainian].
9. Riabchuk, O.D. Doslidzhuemo sklad chysel za dopomohoiu palychok Kiuizenera i konstruktora LEGO [We study the composition of numbers with the help of Kuisener sticks and a LEGO constructor]. *Informatsiino-metodychnyi suprovid osvity KZ «Zhytomyrskyi OIPPO» ZHOR – Informational and methodical support of education CE «Zhytomyr RIPE» ZRC*. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2019/08/12\\_%D0%A0%D1%8F%D0%B1%D1%87%D1%83%D0%BA\\_%D0%9E.%D0%94.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wpcontent/uploads/2019/08/12_%D0%A0%D1%8F%D0%B1%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%9E.%D0%94.pdf) (Last accessed: 23.08.2024) [in Ukrainian].
10. Roma, O.Yu. (2018). Shist tsehlynok v osvitnomu prostori shkoly [Six bricks in the educational space of the school]. *Metodychnyi posibnyk – Method guide*. Kyiv: The LEGO Foundation [in Ukrainian].
11. Romanenko, L.V. & Volovenko, N.P. (2020). Zastosuvannia LEGO-tekhnologii na urokakh matematyky v pochatkovii shkoli: teoretychnyi vymir [The use of LEGO technology in mathematics lessons in primary school: theoretical dimension]. *Molodyi vchenyi – Young scholar*. No 10 (86). P. 429–434 [in Ukrainian].
12. Sharan, O.V. & Feoktistova, T.B. (2020). Osoblyvisti formuvannia piznavalnoho interesu do matematyky u ditei starshoho doshkilnogo viku [Peculiarities of the formation of cognitive interest in mathematics in children of older preschool age]. *Molodyi vchenyi – Young scholar*. No 4 (80). P. 624–627 [in Ukrainian].
13. Ulianets, H. & Horiainova, V. Innovatsiini tekhnologii: Lego-konstruiuvannia v doshkilnomu zakladi [Innovative technologies: Lego construction in a preschool]. URL: <http://gucluve2.zakosvita.com.ua/ukarticle/dosvid/-lego-2016.html> (Last accessed: 15.08.2024) [in Ukrainian].

---

### Demchenko N.

Candidate of Science in Pedagogy, Docent,  
 Docent at the Department of Pedagogy,  
 Primary Education, Psychology and Management  
 Nizhyn Mykola Gogol State University  
 nata.demchenko2020@gmail.com  
 orcid.org/0000-0003-1382-0756

### PECULIARITIES OF USING THE LEGO METHOD FOR EFFECTIVELY TEACHING FRACTIONS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

*The article focuses on the importance and effectiveness of using the LEGO method in teaching fractions in primary school. It is determined that one of the main tasks of modern education is to improve its quality and the stimulation of cognitive interest and creative skills of school students, which can be achieved through interactive learning methods, among which LEGO technology plays an important role.*

*It is highlighted in the paper that the positive impact of using LEGO is confirmed by the research of modern scholars in the field of pedagogy and psychology, who note that the LEGO constructor promotes the development of creative, research skills, improves learning through play. Therefore, LEGO constructors have become an important tool in education, which is actively used in preschools and primary schools.*

*It is emphasized that important aspects of LEGO technology are interactivity and playfulness. It helps children get to know the world around them through cognitive play, develop spatial thinking and hand motility. During the classes LEGO is used to model real-life situations, which makes learning fractions accessible and interesting for school students.*



*The LEGO method for teaching fractions is based on the principles of practical orientation, interactivity and a game approach. LEGO construction kits allow you to visualize fractions through the modeling of concrete objects, which contributes to a better understanding of abstract mathematical concepts. The article also describes key features of LEGO activities, such as the ability to develop multiple skills at once, the ability to adapt activities to the needs of students, and the ability to repeat to improve skills.*

*LEGO technology is reviewed in the article as part of STEAM education, which contributes to the comprehensive development of students. It is noted that the use of the LEGO method is based on several general approaches: visualization of fractions, game learning, problem-based learning and support of individual learning, which helps to develop logical thinking, mathematical skills and creativity, and also improves motor and speech abilities of children.*

*To recap, using LEGO technology in the educational process is an effective tool for teaching fractions and has a big role in creating an exciting and effective learning environment for younger students.*

*Key words: LEGO, LEGO method, LEGO technology, elementary school students, fraction teaching, math lessons.*

УДК 37.016:821.112.2-2(075.8)  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-114-122

**Остапенко Л. М.**

кандидат філологічних наук, доцент  
кафедри української мови, літератури,  
культурології та журналістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
milost.jan@gmail.com  
orcid.org/0009-0009-0012-172X

**ЕПІЧНА ДРАМА Б.БРЕХТА «МАТІНКА КУРАЖ ТА ЇЇ ДІТИ»  
У БІБЛІЙНОМУ ВИМІРІ ТА ПРОБЛЕМИ ЇЇ ШКІЛЬНОГО ВИВЧЕННЯ**

*Стаття присвячена інтерпретації епічної драми Б. Брехта «Матінка Кураж та її діти» у біблійному вимірі та визначенню ролі біблійної компоненти у творі, що має бути врахована у його шкільному вивченні. Автор статті віднаходить у драмі Брехта старозавітні і новозавітні образи (Ковчег Завіту, Тіло Христове) і мотиви: історія обраного народу, благословення Ісаком його синів, Ісусове насичення народу п'ятьма хлібами, мотив Євхаристії (Святого Причастя), мотив про Страсті Христові, – та визначає їх функції.*

*Автор статті робить висновок, що функція біблійного виміру епічної драми Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти» полягає в уявленні її параболічності. Священна історія є онтологічною системою координат, в якій Брехт вибудовує структуру своєї п'єси, у такий спосіб виходячи за часові межі. Біблійний вимір поглиблює ідейний зміст твору, надаючи йому екзистенційного характеру. Образ матінки Кураж набуває у драмі узагальненого значення як вічний образ людини, що мусить обирати між спасінням душі і порятунком власних дітей, Божим Законом та беззаконням суспільства. У долі матінки Кураж та її дітей втілюється не лише ідея про невиправний вплив війни на людське життя, а загалом трагедія людини, що капітулює перед світом та все одно має пройти свій Хресний шлях.*

*На думку автора, подальше врахування результатів дослідження у шкільному вивченні твору поглибить уявлення про її ідейний зміст і сприятиме комплексній реалізації всіх змістових ліній літературного компонента та компетентнісного підходу у навчанні зарубіжної літератури.*

*Ключові слова: Б.Брехт, «Матінка Кураж та її діти», біблійний вимір, навчання зарубіжної літератури.*

**Постановка проблеми.** Бертольд Брехт належить до тієї «щасливої» когорти письменників ХХ століття, чиї твори активно перекладалися і друкувалися в радянські часи. Таке ставлення передусім було спричинене не внеском Брехта в оновлення театру, а «лівими» поглядами драматурга. Відповідно до визначеної ідеологічної домінанти вибудувалася і канонічна інтерпретація драми Брехта «Матінка Кураж та її діти», що раніше вивчалася за типовими програмами вишів, а згодом, з появою у школі предмета «зарубіжна література», була введена у шкільний курс. Разом із художнім твором в оперативну розробку фахівців-методистів увійшло й колись унормоване тлумачення п'єси як драми-параболи, у якій співвіднесення історичних подій Тридцятилітньої війни з початком Другої світової ретранслює Брехтове застереження людству і протидію нацизму в Німеччині.

Саме такий підхід до прочитання драми наразі передбачено чинною програмою зарубіжної літератури для 11 класу за редакцією О.Ніколенко, відповідно до якої п'єса

«Матінка Кураж та її діти» як зразок епічного театру Б. Брехта вивчається у розділі «Проблема війни і миру в літературі ХХ ст.». Ключовими питаннями, що їх пропонують розглянути укладачі програми, є «Зображення війни як засобу збагачення в драмі «Матінка Кураж та її діти» та «Ідеї попередження та риси «епічного театру» в п'єсі» [6, с. 37].

В переліку ключових компетентностей, що їх необхідно сформувати в процесі вивчення теми, передбачено, що учень не лише «*визначає* історичну основу творів, їхню актуальність для сьогодення»; *виявляє* засоби художнього відображення трагедії Другої світової війни; а й «*висловлює* критичну думку щодо збагачення матінки Кураж за рахунок війни, вияву меркантилізму, прагматизму в людських стосунках; *розпізнає* уявні і справжні життєві цінності, *висловлює* власне судження щодо цього; *критично оцінює* вчинки та висловлювання героїні п'єси Б. Брехта» [6, с. 37-38].

В такий спосіб сучасні програмові вимоги звужують зміст драми на проблемно-тематичному рівні винятково до антивоєнної тематики, а запропонований у програмі пообразний шлях аналізу твору заохочує упереджені судження. Так хоч би якою гострою не була сьогодні проблема війни і миру в Україні, такий підхід дещо спрощує авторський задум п'єси і загалом суперечить концепції «епічного театру», що передбачає створення інтелектуальної драми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Загальна тенденція прочитання драми «Матінка Кураж та її діти» наразі залишається незмінною навіть попри поступове зростання наукового інтересу до творчості Брехта і до теорії епічного театру [3; 7; 9; 8; 10; 11]. Спробою похитнути її на сьогодні вирізняється лише праця професорки Надії Колошук. Дослідниця звертає увагу на схоластичність поширеної інтерпретації п'єси і наголошує, що «Брехт не опускався до догматичного та моралізаторського театру» [7, с. 23]. До того ж мистецьке мислення Брехта, на її думку, не вкладається у межі соцреалізму, як і будь-якої іншої ідеологічної доктрини [7, с. 31].

Цілком слушною є думка Н.Колошук, що драматургія Брехта не декларує жодних домінант. В естетичному аспекті Брехт прямує шляхом реформування театральної «системи», доводячи драму до абсолютної невідповідності традиційним уявленням. В ідейному плані письменник так само вдається до переосмислення загальноприйнятих норм, правил поведінки та декларованим у суспільстві цінностям. Це стосується зокрема і таких світоглядних засад нашого існування, як релігійні уявлення.

У радянському літературознавстві такий контекст дослідження творчості Бертольда Брехта, котрого вважали апологетом марксистського вчення, був не можливим. Хоча, за висловлюванням М.Фріша, Брехт видавався «марксистським пастором». Та й сам письменник в одному інтерв'ю часопису «Die Dame» 1930 року здивував усіх зізнанням, що книгою, яка мала на нього найбільший і найтриваліший вплив, була Біблія.

Біблійний вимір драми «Матінка Кураж та її діти» довгий час залишався майже недоторканим і досі є актуальним предметом дослідження. Про біблійне забарвлення п'єси Б.Брехта йшлося лише у працях Анатолія Градовського, де автор порівнював образ візка матінки Кураж з Ноєвим Ковчегом, а події Тридцятилітньої війни – із всесвітнім потопом [4].

У своїй концепції дослідник покладався на зміст першого діалогу вербувальника з фельдфебелем, що ним розпочинається п'єса [5]. А, Градовський справедливо зауважив, що слова фельдфебеля: «Мир – це безладдя. Тільки війна може навести лад. Мирний час людство переводить нінащо. І люди, і худоба розбещуються вкрай» [1], – подібністю до рядків Святого Письма про рішення Бога викоринити потопом людські гріхи («І побачив Господь, що велике розбещення людини на землі і весь нахил думки серця її – тільки для повсякдення, І промовив Господь: «Зітру Я людину, яку Я створив, з поверхні землі...»» [Бут. 6; 5-7]) від початку створюють біблійний контекст прочитання твору.

Однак у визначенні ролі біблійного забарвлення твору Анатолій Градовський схиляється до думки, що воно лише посилює антивоєнний пафос драми. В нагоді йому стає відоме спостереження І.Фрадкіна про те, що «Дітей Кураж ведуть до загибелі їх позитивні нахили, їхні добрі, людяні риси». «(Ейліф гине з надмірної хоробрості, Швейцеркаса вбиває наївна чесність. А Катрін – доброта)» [5]. І хоч Анатолій Градовський згадує слова Святого Письма про заборону зазіхання на життя людини як створеної за подобою Творця («Хто вилив кров людську з людини, то виплята буде його кров, бо Він учинив людину за образом Божим» [Бут. 9, 6-7]), висновок, до якого доходить дослідник: «П'єса наочно показує, як війна корінним чином спотворює всі добродетності, будь-яку мораль» [5], – зрештою не змінює традиційного погляду на твір.

**Мета.** Одним із продуктивних шляхів інтерпретації драми Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти» і метою цієї розвідки є спроба її прочитання у біблійному вимірі і визначення ролі біблійної компоненти у творі, що має бути врахована у його шкільному вивченні.

**Виклад основного матеріалу.** Попри те, що академічні переклади «Матінки Кураж...», здійснені за радянських часів українською [1] і російською [2] мовами, вочевидь підлягали цензурі, є підстави вважати, що зв'язок твору з Біблією не висчерпується згаданим мотивом всесвітнього потопу. У драмі Брехта експліцитно й імпліцитно присутні старозавітні і новозавітні образи і мотиви Святого Письма, які дозволяють говорити про біблійний вимір твору й інтерпретувати його у біблійному контексті.

Образ візка матінки Кураж, що традиційно тлумачиться як символ маркітантства Анни Фірлінг, набуває в тексті додаткової семантики. Найчастіше інтерпретатори драми закидають матінці Кураж її залежність від краму, що ніби важить для неї більше, ніж життя дітей. Як відомо, композиційно образ візка вибудовує драматургію твору: з першої дії його тягнуть за собою Анна Фірлінг та її діти, в останній – лише матінка Кураж. В такий спосіб, на думку критиків, дія п'єси відтворює етапи морального зубожіння Кураж: жадібністю до «легкої» наживи аргументують відмову від пропозиції кухаря господарювати в шинку, тривалі «торги» за життя Швейцеркаса і продовження шляху з візком після втрати Катрін. Однак драма містить контраргументи щодо подібних тлумачень. Особливої ваги у спростуванні міфу про Кураж як «погану матір» набуває саме біблійний вимір твору.

Згадуваний А.Градовським образ Ноевого Ковчега є вторинним щодо Ковчега (Скинїї) Завіту, створеного євреями біля підніжжя Синаю, де зберігалися Скрижалі Завіту з закарбованим на них Законом Божим. Ковчег Завіту був святинєю, що зберігала Закон, і в такому вигляді заповіді Божі мали передаватися наступним поколінням нащадків Авраама – обраному народу, а через нього – іншим народам світу. В цьому полягав зміст Завіту, укладеного Богом з патріархом Авраамом, який мав повернути людство до первісного стану єдності з Творцем, утраченого від часів гріхопадіння. Відомо, що обраний народ сорок років долав пустелю, несучи на своїх плечах Ковчег Завіту, допоки не вимерло те покоління, що відступило від умов Завіту, аби їхні нащадки увійшли до Обіцяної Землі. Власне тому Ковчег Завіту став запорукою обраності єврейського народу і основою вітваря Єрусалимського Храму – єдиної культової споруди, де за часів юдейського царства відбувалися богослужіння.

Доля матінки Кураж та її дітей постає травестією старозавітної історії обраного народу. Діти Кураж успадковують і упродовж усього життя, що скінчилося раніше за тридцятилітню війну, тягнуть по черзі материн візок: спочатку його штовхають сини, із втратою Ейліфа в нього впрягається Катрін, замість Швейцеркаса до візка стає Кураж, доки зі смертю останньої дитини вона не лишається сама. Біблійного контексту історії Кураж додає згадка про походження дітей Кураж, народжених від батьків з різних народів, достеменно невідомо, яких саме.

Важливою художньою деталлю є збережене (всупереч радянській цензурі) у перекладі харків'янина Соломона Апта порівняння синів Кураж з онуками патріарха Авраама – Ісавом і Яковом: «Вербувальник. Вам пасували б імена Яків Бик та Ісав Бик, адже ви тягнете візок. Певно, ви ніколи не вилазите з упряжі» (Переклад з рос. автора – Л.О.) [2, с. 446].

Біблійний мотив, пов'язаний з Ісавом і Яковом, знаходить продовження у сцені ворожіння матінки Кураж синам, що постає травестованою версією старозавітної історії благословіння Ісааком його синів. Відмовляючи їх іти до війська, Кураж перемишує позначені хрестами клаптики паперу у солдатському шоломі зі словами: «Так само, як усі ми перемішані ще в материнському лоні» [1]. Це згадка про те, що брати Ісав і Яків билися між собою в материнському лоні, коли їхня мати Ревека була вагітна [Бут. 25: 22].

Швейцеркас переконує присутніх фельдфебеля і вербувальника, що матінка Кураж «бачить те, що приховане, всі кажуть. І вміє провіщати майбутнє»(1). Так само Ревеці Бог відкриває майбутнє її дітей ще до їхнього народження. Вона дізнається, що народить двох синів, які стануть засновниками двох різних народів, які завжди змагатимуться, і старший, Ісав, буде служити молодшому Якову: "І сказав їй Господь: "У твоєму череві два народи, і два народи розділяться з утроби твоєї, і один народ буде сильніший за другого, і більший буде володарювати над меншим" [Бут. 25:22].

Ревека приховує від Ісака зміст пророцтва, аби згодом, навчений матір'ю, Яків першим отримав благословення батька. Відповідно до Ісакового благословення («Голос – ніби голос Якова, а руки – руки Ісава» [Бут. 27:22] нащадки Якова покликані славити Бога і мати духовну владу («...Будуть народи служити тобі, і поклоняться тобі нації» [Бут. 27:29]), а нащадки Ісава успадкують войовничість, владу земну («...Твоїм мечем будеш жити» [Бут. 27:40]). Подібно до Ревеки матінка Кураж по-різному ставиться до синів і виявляє більшу прихильність до молодшого, Швейцеркаса, як сумлінного і чесного. Старшого, Ейліфа, порівнює з його батьком, що, за її словами, так само хоробрий, але не розумний, бо першим учиняє бійку. Та на відміну від Ревеки, що діє відповідно до Божої волі і переконана, що її нащадки мають виконати обіцяне Богові, Кураж не покладається на Бога і має на меті застерегти своїх дітей від загрози, що несе їм світ: «Але зараз я поворожу, – мовить Кураж, – і вони побачать, що світ – це не райський сад»[1]. Подібно до Ревеки матінка Кураж вдається до хитрощів заради майбутнього дітей, проте це не гарантує їм батькового (Божого) благословення, а навпаки віщує близьку смерть. Не зважаючи на різну вдачу і покликання, дітей матінки Кураж чекає однаково трагічна доля. Згодом у розмові зі священником Кураж пояснює закони світу як нищівну боротьбу за виживання: «Бідним людям потрібна сміливість, чи то, як кажуть, кураж. Інакше вони загинуть. Та вже й для того, щоб уставати вранці, потрібна сміливість. Або для того, щоб зорати поле, та ще й під час війни! Або дітей на світ приводити, хіба це не сміливість? Адже що тих дітей чекає? їм доводиться бути катями одне одному, мордувати одне одного, тоді як їм хочеться дивитись одне одному в обличчя, а на це потрібен кураж» [1].

В біблійному контексті візок з крамом видається травестованим образом Ковчега Завіту, святинію, що для матінки Кураж та її дітей є водночас тяжкою ношею і єдиною запорукою їхнього спасіння. Кураж відмовляється від пропозиції кухаря, бо тягти візок – це єдиний спосіб подбати про дітей. Своє рішення вона пояснює вартістю візка, аби не втратити доньку, яка боїться стати для матері тягарем. З тієї ж причини Кураж торгується за викуп Швейцеркаса, бо візок гарантує життя усім її дітям. Прагненням матері врятувати останню дитину пояснюється намір Кураж продовжити свій шлях після смерті Катрін, бо про загибель Ейліфа вона не знає. Кураж переконана, що її діти виживуть лише тримаючись візка. Справді, варто комусь із дітей Кураж полишити ношу – і він сплачує життям, а те, що спонукає до цього вчинку: хоробрість Ейліфа, послужливість Швейцеркаса, жертвність Катрін, – власне і призводить до загибелі.

Важливим аспектом розкриття авторського задуму є врахування присутніх у драмі новозавітних мотивів. Передусім ідеться про функціонування у драмі євангельського мотиву про Ісусове насичення народу п'ятьма хлібами, згаданого в усіх Євангеліях [Мт. 14:13–21; Мк. 6:34–44; Лк. 9:12–17; Ів. 6:5–14]. У такий спосіб Ісус навертає людей до духовної поживи, прагнучи якої, кожен може успадкувати небесні скарби: «Пильнуйте не про поживу, що гине, але про поживу, що зостається на вічне життя, яку дасть вам Син Людський» [Ів. 6:27]. У драмі Брехта цей мотив набуває травестованого характеру. В першому зонгу матінка Кураж наголошує на тому, що зі свого візка вона годує ціле військо, проте це ніяк не гарантує порятунку, бо мізерність людських прагнень забираю найменшу надію на спасіння: «Гей, християни! Тане сніг! Мерці вкушають супокій. А кожен, хто ще не поліг, Встає, щоб вирушити в бій. Вам треба знати, що солдати На смерть не підуть без ковбас. Кураж їх ладна частувати – Вина у мене є запас» [1]; «Якщо поїсть, поп'є військовий, то вже й загинуть він готовий. Лиш дурень у вогні геєєнни захоче смажитись даремно!» (Переклад з рос. автора. – Л.О.) [2]. З євангельським мотивом про насичення народу п'ятьма хлібами пов'язане і прізвисько Кураж, отримане відтоді, як вона під гарматним вогнем вивезла із Риги на своєму візку пів сотні прицвілих хлібин, аби нагодувати ними військо.

Образ цвілого хліба, що неодноразово згадується у драмі, розкриває травестійний характер ще одного євангельського мотиву – Євхаристії (Святого Причастя). Відкриваючи людям ідею Спасіння, Ісус називає себе небесним хлібом: «Я – хліб життя! ... То є хліб, Який сходить із неба, – щоб не вмер, хто Його споживає. Я – хліб живий, що з неба зійшов: коли хто споживатиме хліб цей, той повік буде жити» [Ів. 6:48, 50–51]. Під час Таємної вечері Ісус започатковує таїнство Євхаристії, причащаючи учнів Святама Дарами Його Тіла і Крові у вигляді хліба і вина як запоруки очищення від гріха і наслідування вічного життя: «Прийміть, споживайте, це тіло Моє.» [Мт. 26:26]; «...це кров Моя Нового Заповіту, що за багатьох проливається на відпущення гріхів!» [Мт. 26:28]. «Хто тіло Моє споживає та кров Мою п'є, той в Мені перебуває, а Я в ньому» [Ів. 6:56]. У розмові з кухарем матінка Кураж порівнює свою торгівлю харчами з Христовою місією, а крам – зі Святими Дарами, що їх Господь залишив грішному світові: «Мені іноді здається, наче я їжджу своїм фургоном по пеклу і продаю смолу або що я блукаю по небу і продаю останнє причастя заблудлим душам» [1].

Євангельський мотив насичення народу п'ятьма хлібами стосується і образу старшого сина Кураж. З розмови командувача і священника стає відомо про «героїзм» Ейліфа, що порубав селян заради їхнього скоту. Свій вчинок Ейліф виправдовує парафразом Ісусових слів про Закон Божий: «Хто в біду попадає, закон відкидає» [1] (пор.: «Я не прийшов відмінити, але сповнити» [Мт. 5:17]). Підтримуючи Ейліфа, священник витлумачує євангельську притчу про хліби як доказ того, що заповіді Божі набувають сили після задоволення людських потреб: «Правду кажучи, в Біблії таких слів нема, але ж наш Господь чудом створив з п'яти хлібин п'ятсот, отже, і біди, власне, не стало, і він міг жадати любові до ближнього, бо люди були ситі. А тепер часи не ті» [1].

Командувач убачає у діях Ейліфа боговгодний вчинок, сповнення заповіді про любов до ближнього: «Хіба в Святому Письмі не сказано: «Що заповідяв ти наймізернішому з братів моїх, те заповідяв ти мені?» А що ти їм заповідяв? Ти забезпечив їм добрий м'ясний обід, вони ж не звикли до цвілого хліба (Курсив мій – Л.О.) [1]. У словах командувача травестійного характеру набуває і Таїнство Євхаристії: «Раніше, бувало, перед тим, як іти в бій за віру Господню, солдати наливали в шоломи вино і кришили туди паляницю. Перекуска називалось» (Курсив мій – Л.О.) [1]. З огляду на те, що під час ворожіння матінка Кураж саме в солдатському шоломі змішувала позначені хрестами клаптики паперу для своїх дітей, доля кожного з них співвідносяться Брехтом із жертвою Христовою.

У цьому контексті особливого значення набуває євангельський мотив про Страсті Христові, якому присвячений зонг священника:

Був приведений Ісус Глузували з нього всі,  
 До Пілата вранці, Тать розп'ятий навіть,  
 І представили його Поки сонце в небесі  
 Вбивцею поганці. Перестало сяять.  
 Понтій зразу розпізнав. Зойк розп'ятого Христа  
 Що Ісус безвинний, Злинув о дев'ятей,  
 Та до Ірода послав. І влили йому в уста  
 Вже за півгодини. Жовч і оцет кляті.  
 Божий син страждань зазнав, Він спустив останній дух,  
 Битий був до крові, І земля здригнулась,  
 На главу його поклав Скелі луснули навкруг,  
 Кат вінок терновий. Храми похитнулись.  
 Кпили з нього залюбки Насміхались над Христом  
 Люди злобні, мстиві, Ще під час вечерні:  
 І для себе хрест важкий Прокололи бік списом  
 Мусив сам нести він. На розвагу черні.  
 І, побитого бичем, 3 рани в нього полились  
 Розіп'яли голим. Разом кров з водою.  
 До хреста ідїть з плачем Он що рід людський колись  
 І молїться з болем. 3 людським сином скоїв [1].

Контекстуально зонг пов'язаний з долею другого сина Кураж Швейцеркаса і супроводжує його арешт. Пов'язані з цим події уподібнюються євангельським свідченням про Страсті Христові: Швейцеркаса арештували за свідченням шпигуна (одноокого); він не зважав на небезпеку, про що його намагалася попередити Катрін, бо мав виконати свій обов'язок; близькі люди (мати, священник) не визнали, що знайомі з ним; блудниця (Іветта) намагалася йому допомогти; мати не змогла запобігти його загибелі; Швейцеркас не зрікся своїх переконань і був страчений; мати не поховала синове тіло. Та як і в попередніх випадках, євангельський мотив про Страсті Христові постає у драмі травестованим. Спокутна жертва Христа була принесена заради Спасіння людства і Небесних скарбів, наближення до Бога і досягнення вічного життя. Швейцеркас пожертвував собою заради збереження каси Фінляндського полку, що призначена для озброєння і утримання війська, отже, для продовження війни.

У контексті мотиву про Страсті Христові чесноти не лише Швейцеркаса, а обох синів матінки Кураж, що так само, як і вона, прагнуть жити за законами цього світу, втрачають героїчну семантику. Винятком серед дітей Кураж видається її донька Катрін. Доля Катрін безпосередньо пов'язана з євангельським мотивом про Страсті Христові. Ціною власного життя Катрін попереджає місто про наближення ворожого війська. Проте люди не потребують такої жертвовності. Селяни, чиїх онуків рятує Катрін, аби не втратити своє майно приймають бік ворога і стають причетними до її смерті. Так і світ, що розіп'яв Спасителя, нехтує Його Жертвою.

**Висновки та перспективи дослідження.** Проведений аналіз біблійних образів і мотивів у п'єсі Б.Брехта «Матінка Кураж та її діти» доводить, що функція біблійного виміру полягає у виразненні її параболічності. Священна історія є тією онтологічною системою координат, в якій Брехт вибудовує параболічну структуру своєї п'єси, у такий спосіб виходячи за темпоральні чи то історичні межі. Біблійні образи і мотиви набувають у драмі травестованого вигляду, вводяться в контекст, що профанує сакральний зміст Святого Письма. У такий спосіб вони справляють такий самий ефект «очуження», що і несподіваний погляд на материнство та війну.

Біблійний вимір поглиблює ідейний зміст твору, надаючи йому екзистенційного характеру. Образ війни, що постає у контексті Священної історії, увиразнює саму сутність людського існування як постійний спротив неминучій смерті. Образ матінки

Кураж набуває у драмі узагальненого значення як вічний образ людини, що мусить обирати між спасінням душі і порятунком власних дітей, Божим Законом та беззаконням суспільства. У долі матінки Кураж та її дітей втілюється не лише ідея про невиправний вплив війни на людське життя, а загалом трагедія людини, що капітулює перед світом та все одно має пройти свій Хресний шлях.

Врахування результатів дослідження біблійного виміру епічної драми «Матінка Кураж та її діти» у шкільному вивченні сприятиме ефективності компетентнісного підходу навчання зарубіжної літератури і сприятиме комплексній реалізації змістових ліній літературного компонента: літературознавчої, оскільки поглибить уявлення учнів про авторський задум та ідейний зміст твору, розвине навички критичного читання, допоможе краще зрозуміти специфіку «епічного театру» та вагомий внесок Б.Брехта в експериментальну драматургію ХХ ст.; культурологічної, позаяк дозволить учням зробити висновки про виняткове значення Біблії в історії світової культури; компаративної, оскільки стимулюватиме розвиток навичок компаративного аналізу на уроках зарубіжної літератури; емоційно-ціннісної, позаяк заохочуватиме критичне мислення і спонукатиме учнів до власних роздумів про вічні питання людського буття.

### Література

1. Брехт Б. Матінка Кураж та її діти; пер. з нім. М.Зісман. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Bertolt\\_Brecht/Matinka\\_Kurazh\\_ta\\_ii\\_dity.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Bertolt_Brecht/Matinka_Kurazh_ta_ii_dity.pdf)
2. Брехт Б. Матінка Кураж та її діти; пер. з нім. С.Апта. *Б.Брехт. Поезії. Оповідання. Драми*. М., 1972ю. С. 442–510.
3. Брехтівський часопис (Brecht-Heft): статті, есе, переклади: збірн. наук. праць (філолог. науки). № 9. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2023. 108 с. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/38579/1/%D0%91%D1%80%D0%B5%D1%85%D1%82%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81\\_%E2%84%96%209\\_2023%20%282%29.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/38579/1/%D0%91%D1%80%D0%B5%D1%85%D1%82%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81_%E2%84%96%209_2023%20%282%29.pdf)
4. Градовський А. В. Ноєв Ковчег і візок Матінки Кураж. Біблійне забарвлення п'єси Б. Брехта. *Зарубіжна література в навчальних закладах України*. 2001, № 5. С. 44–46.
5. Градовський А. В. Основні принципи "епічного" театру Б. Брехта. *Вісник Черкаського університету*. Серія Філологічні науки (159). 2009. С. 193–202. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/id/eprint/1684>
6. Зарубіжна література. 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти, 2022. 56 с.
7. Колошук Н. Г. Читаємо "Матінку Кураж" (П'єса Б Брехта в практиці викладання історії зарубіжної літератури). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Філологічні науки*, 2022. Вип. 1 (96). URL: [https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk96\\_filolog.pdf](https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk96_filolog.pdf)
8. Федоренко Л. Брехтівський театр: жанрове різноманіття, основні поняття і концепції. *Філологічний часопис*, 2021. Вип. 1 (17). URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/filologichniy-chasopys/2021/1/22.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/filologichniy-chasopys/2021/1/22.pdf)
9. Федоренко Л. (Пост)-брехтівський театр: Lehrstück як макросистема. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. Дніпро, 2020. Вип. 1 (19). С. 113–120.
10. Федоренко Л. Lehrstück як авторська інтенція Бертольта Брехта. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2011. Вип. 59. С. 193–196.
11. Чирков О. Діалектичний театр – театр епічний? *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 2009. Вип. 44. С. 183–188.

### References

1. Brekht, B. Matinka Kurazh ta yiyi dity; per. z nim. M.Zisman [Mother Courage and her children; translated from German by M. Zisman]. URL: [https://shron1.chtyvo.org.ua/Bertolt\\_Brecht/Matinka\\_Kurazh\\_ta\\_ii\\_dity.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Bertolt_Brecht/Matinka_Kurazh_ta_ii_dity.pdf) [in Ukrainian].



2. Brekht, B (1972). *Matinka Kurazh ta yiyi dity*; per. z nim. S.Apta. B.Brekht. Poeziyi. *Opovidannya.Dramy* [Mother Courage and her children; translated from German by S. Apt. B. Brecht. Poetry. Story. Dramas]. M., 1972, Pp. 442-510 [in Russian].
3. Brekhtivs'kyi chasopys (Brecht-Heft): statii, ese, pereklady: Zbirn. nauk. prats' (filoloh. nauky) (2023) [Brechtian journal (Brecht-Heft): articles, essays, translations: Collection of scientific works (philological sciences)/ Zhytomyr: Zhytomyrs'kyi derzhavnyi universytet imeni Ivana Franka. – Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko]. No 9. 108 p. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/38579/1/%D0%91%D1%80%D0%B5%D1%85%D1%82%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%B8%D0%B9%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81\\_%E2%84%96%209\\_2023%20%282%29.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/38579/1/%D0%91%D1%80%D0%B5%D1%85%D1%82%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%B8%D0%B9%20%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BE%D0%BF%D0%B8%D1%81_%E2%84%96%209_2023%20%282%29.pdf) [in Ukrainian].
4. Hradovs'kyi, A.V. (2001) *Noyev Kovcheg i vizok Matinky Kurazh*. *Bibliyne zabarvlennya p'yesy B. Brekhta* [Noah's Ark and Matinka Courage's cart. Biblical coloring of the play by B. Brecht]. *Zarubizhna literatura v navchal'nykh zakladakh Ukrayiny* .- Foreign literature in educational institutions of Ukraine. No. 5. Pp. 44-46 [in Ukrainian].
5. Hradovs'kyi A.V. (2009) *Osnovni pryntsypy "epichnoho" teatru B. Brekhta*. [The main principles of "epic" theater B. Brecht]. *Visnyk Cherkas'koho universytetu. Seriya Filolohichni nauky*. – *Herald of Cherkasy University. Philological sciences series*. (159). 2009. Pp. 193-202. URL: <https://eprints.cdu.edu.ua/id/eprint/1684> [in Ukrainian].
6. *Zarubizhna literatura. 10–11 klasy. Riven' standartu. Navchal'na prohrama dlya zakladiv zahal'noyi seredn'oyi osvity* (2022). [Foreign literature. 10-11 grades. Standard level. Curriculum for institutions of general secondary education]. [in Ukrainian].
7. Koloshuk, N. H. (2022) *Chytayemo "Matinku Kurazh" (P'yesa B Brekhta v praktytsi vykladannya istoriyi zarubizhnoyi literatury)*. [We read "Mother Courage" (B Brecht's play in the practice of teaching the history of foreign literature)]. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. – *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*. Vol. 1 (96). URL: [https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk96\\_filolog.pdf](https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk96_filolog.pdf) [in Ukrainian].
8. Fedorenko, L. (2021) *Brekhtivs'kyi teatr: zhanrove riznomanittya, osnovni ponyattya i kontseptsii*. [Brecht's theater: genre diversity, basic concepts and concepts]. *Filolohichnyy chasopys – Philological journal*. Vol. 1 (17). URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/filologichniy-chasopys/2021/1/22.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/filologichniy-chasopys/2021/1/22.pdf)[in Ukrainian].
9. Fedorenko, L. (2020) *(Post)-brekhtivs'kyi teatr: Lehrstück yak makrosystema*. [(Post)-Brechtian theater: Lehrstück as a macrosystem]. *Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya «Filolohichni nauky»*. – *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Philological Sciences"*. Dnipro, 2020. Issue 1 (19). Pp. 113–120 [in Ukrainian].
10. Fedorenko, L. (2011). *Lehrstück yak avtors'ka intentsiya Bertol'ta Brekhta*. Lehrstück as the authorial intention of Bertolt Brecht. *Visnyk Zhytomyrs'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka/ – Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*. Issue 59. Pp. 193–196 [in Ukrainian].
11. Chyrkov, O. (2009) *Dialektychnyy teatr – teatr epichnyy?* [Dialectical theater – epic theater?]. *Bulletin of Ivan Franko Zhytomyr State University*. Issue 44. Pp. 183–188 [in Ukrainian].

---

**Ostapenko L.**

PhD in Philology, Associate Professor  
of the Department of Ukrainian Language, Literature,  
Cultural Studies and Journalism  
Mykola Gogol Nizhyn State University  
milost.jan@gmail.com  
orcid.org/0009-0009-0012-172X

**B. BRECHT'S EPIC DRAMA «MOTHER COURAGE AND HER CHILDREN»  
IN THE BIBLICAL DIMENSION AND THE PROBLEMS OF ITS SCHOOL STUDY**

*The article is devoted to the interpretation of B. Brecht's epic drama «Mother Courage and Her Children» in the biblical dimension and determining the role of the biblical component in the work, which should be taken into account in its school study. The author of the article finds in Brecht's drama Old Testament and New Testament images (the Ark of the Covenant, the Body of Christ) and motifs: the story of the chosen people, Isaac's blessing of his sons, Jesus' feeding of the people with five loaves, the motif of the Eucharist (Holy Communion), the motif of the Passion of Christ, and defines their functions.*

*The author of the article concludes that the function of the biblical dimension of B. Brecht's epic drama «Mother Courage and Her Children» is to emphasize its parabolicity. Sacred history is the ontological coordinate system in which Brecht builds the structure of his play, thus transcending temporal and historical boundaries. The biblical dimension deepens the ideological content of the work, giving it an existential character. The image of war, which appears in the context of the Sacred History, emphasizes the very essence of human existence as a constant resistance to the inevitability of death. In the drama, the image of Mother Courage acquires a generalized meaning as an eternal image of a person who must choose between the salvation of the soul and the salvation of his or her own children, God's law and the lawlessness of society. The fate of Mother Courage and her children embodies not only the idea of the irreparable impact of war on human life, but also the tragedy of a person who surrenders to the world and still has to go through his or her way of the Cross. According to the author, further consideration of the research results in the school study of the work will deepen the understanding of its ideological content and contribute to the comprehensive implementation of all content lines of the literary component and the competence-based approach to teaching foreign literature.*

*Key words: B. Brecht, «Mother Courage and Her Children», biblical dimension, teaching foreign literature.*

УДК 78.071.2:005.336.2-027.561]:793.32  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-123-130

**Панчішна К. Л.**

Концертмейстер класичного танцю Академії ім. Сержа Лифаря (КМАТ),  
katrinka86@gmail.com  
orcid.org/0009-0000-1227-6424

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ: РОЗВИТОК ТА САМОРОЗВИТОК**

*У статті розглядається питання розвитку професійної компетентності концертмейстера класичного танцю через дослідження ритмічної взаємодії музики та пластичних рухів балетного екзерсису. Запропоновано авторський підхід до розкриття безперервності хореографічної комбінації шляхом інтеграції позамузичних ритмічних елементів метричної (античної) системи віршування в концертмейстерський репертуар. Такий підхід дозволяє виявити закономірності ритмічного сполучення трьох затактових нот як стимулюючого фактора пластичних рухів із відповідними ритмами основних балетних елементів.*

*Особлива увага приділяється ізометричному узгодженню пластично-музичної тканини, що відіграє ключову роль у професійній діяльності концертмейстера класичного танцю. Розглянуто застосування античних ритмів, таких як педан, ямба, хорей, а також складних логоедів у побудові ритмічної структури хореографічного супроводу. Запропоноване дослідження спрямоване на пошук ефективних методів синкретичного поєднання «слова-музики-танцю», що є основоположним принципом концертмейстерської практики.*

*Визначено можливості ритмічного варіювання в межах різних музичних розмірів, що дозволяє досягти гнучкості в адаптації музичного супроводу до специфіки екзерсисів біля станка, на середині залу, у стрибкових комбінаціях та роботі на пуантах. Отже, стаття акцентує увагу на важливості усвідомленого підходу до ритмічної організації музичного матеріалу, що сприяє підвищенню рівня професійної компетентності концертмейстера та ефективності навчального процесу в класичному танці.*

*Окремо розглядається вплив тембральних характеристик музичного супроводу на сприйняття ритмічної структури хореографічних комбінацій. Визначено роль динамічних акцентів та артикуляційних особливостей у формуванні музично-танцювального діалогу між концертмейстером і виконавцями. Такий підхід дозволяє не лише підвищити якість навчального процесу, а й сприяє розвитку чутливості до музики у майбутніх танцівників.*

*У підсумку, автор підкреслює значення міждисциплінарного підходу до підготовки концертмейстерів класичного танцю, що базується на поєднанні музичної, ритмічної та хореографічної компетентностей.*

*Ключові слова: ізометрія пластично-музичної тканини; пластичний рух, античні ритми, педан, ямба, хорей, складні логоеди, три затактові ноти.*

---

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження стосується становлення професійної діяльності концертмейстера балету, яка повинна починатися з закладів музичної освіти (ЗМО), але так сталося, що Україна досі не має окремої дефініції класичної хореографії в концертмейстерських класах. Відсутність методичних орієнтирів, тягне за собою складні умови роботи в хореографічному залі, на чому акцентують і провідний концертмейстер факультету хореографічного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтва Н. В. Слупська [10, 11], і

доктор мистецтвознавства (2016), завідувач кафедри концертмейстерства Львівської національної музичної академії ім. М. Лисенка, Т. О. Молчанова [8].

У наукових базах узагальнені методики класичної хореографії, які ґрунтуються, переважно, на математичному розрахуванні тіла в момент відтворення пластичного руху, на що спирається наукова праця кандидата педагогічних наук О. В. Мартиненко [5]. Науковиця влучно зазначає на просторових методичних ознаках: чіткому слідуванню рівням підйому ноги (п'ятки та витягнутого носка) на певний кут [5 с. 162]; симетричній постановці тулуба [там же, с. 163]; положенню тіла в просторі, згідно точок спеціалізованого приміщення, що відповідає системі координат Декарта (дослідниця зазначає як тривимірну – частину залу; двовимірну – частину сцени – прим. авт.) [там же с. 171]. По аналогії з просторовими закономірностями просторово-часового мистецтва – хореографії, **мета** даної статті виявити часові правила музичного оформлення пластичного руху, що спираються на власні спостереження безперервності відтворення пластично-музичної тканини, які обґрунтовані програмними вимогами класичного танцю.

Уявімо балет, як багатогранний мистецький комплекс, який вміщує елементи пластичного руху, музики та літературного першоджерела. Як «поетично-узагальнене втілення сценічного образу», [5, с.132] визначає сутність класичної хореографії завідувач кафедри хореографії Київського університету ім. Б. Гринченка, кандидат педагогічних наук, Л. М. Андрощук. Відомо, що подібний синкретизм зустрічався і в більш далекі часи; наприклад, в наукових базах представлені докази втілення творів Гомера в трагічному пантомімі та комедійному мімі (приблизно V ст. до нашої ери) [3, с. 97]. Також, дослідники акцентують й на образотворчому впливі літературних джерел на пластичні рухи, які позначилися і на реформах великого французького балетного танцівника, хореографа та теоретика балету, Жана Жоржа Новвера (XVIII сторіччя), який вперше надихнув класичний танець мовою Уівера та Шекспіра.

Саме образотворчий зв'язок класичного танцю з літературою, ретроспективно спрямував нас від елементів балетної вистави – до синкретизму античної тріади «слово-музика-танець», як мистецького коду, з якого виникла пантоміма, а згодом і класичний танець. З вищезазначеного сформувався питання: якщо зміст літературного першоджерела балету, безсумнівно впливає на засоби виразності пластичного руху та музики, чи може структура поетичного твору відповідати екзерсисам класичного танцю ізометрично?

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Наведемо декілька джерел, які можуть розкрити зв'язок «музичного і позамузичного» (визначення В. А. Супрун) [12, с. 12]. Авторка зауважує на «генетичній спорідненості музики з мистецтвом мовності» [там же, с. 12-13], посилаючись в тому числі й на висловлення українського музикознавця, доктора мистецтвознавства (1978), Заслуженого діяча мистецтв України, Н. А. Герасимової-Персидської: «Якщо ми звернемося до джерел проблеми зв'язку слова та музики, то впевнимось що спочатку не було «та», – виникало цілісне явище: відтворений, смисл, що звучить» [12, с. 5]. Також відомо, що на початку XX сторіччя, видатна балетна педагогиня польського походження, балетмейстерка Б. Ніжинська створила методику, яка базувалася на новому осмисленні поняття руху [6, с. 123]: «Рух... – не просто па або жест... рух триває безперервно, тому що безперервний поетичний підтекст і все об'єднано в єдине поетичне ціле» [там же]. Музикознавець, співачка та композиторка, Є. Г. Пахомова, в контексті дисертації, присвяченій синестезійним аспектам композиторського мислення, на прикладі хорової творчості видатної української композиторки Л. В. Дичко, серед принципів роботи з засобами мистецької виразності наводить метод відомого німецького композитора Р. Вагнера, який одержимий створенням «універсального твору майбутнього», свідомо руйнував окремі види мистецтв на догоду високому цілісному образу [9, с. 26].

Хореографія – складне мистецтво, в якому музичне оформлення агітує виразність рухів, що стимулює успішне виконання реципієнтами класичного танцю

поставлених задач. Для концертмейстера-початківця, який фактично немає методичних орієнтирів цього напрямку, першим кроком набуття відповідних навичок може стати відвідування уроків провідних хореографів та досвідчених концертмейстерів. Особистий досвід, отриманий на уроках українського балетмейстера і педагога Київського державного фахового хореографічного коледжу (далі КДФХК), народного артиста України (2017) В. А. Денисенко, якому здійснювала бездоганний музичний супровід концертмейстерка вищої категорії А. Рогальська, частково сформовано на методичній рекомендації викладача учням: – «Вчити комбінацію як вірш». На заняттях з методики викладання фахових дисциплін, викладач-методист КДФХК, С. В. Лахтіонов, розглядаючи конкретний порядок вивчення кожного елементу класичного танцю, наполегливо акцентує на застосуванні трьох затактових нот: перед вступом, який має назву *Preparatione* (франц. осмислення), початком комбінації та в заключенні. Методист вважає застосування концертмейстером трьох затактових нот важливим при первинному вивченні хореографічних рухів, особливо при роботі в молодших класах (5 – 9 роки навчання).

На протязі тривалого часу відбувалося переусвідомлення репертуару світової музичної спадщини з вищезазначених позицій, що сформувало власний погляд на походження музичної тканини екзерсисів балету, від музично-віршованої структури. Звернувшись до відповідних джерел, подібні ритмічні формули знайшли в періодичних віршованих схемах, які мають назву складні логаети (гр. *Logoeidikos* від гр. *Logos* – слово і *aoide* – спів, розповідь) [4, с. 13]. Згідно наукових баз, логаети були унормовані в античному віршуванні, як впорядковані вірші різної будови, що потребували складання заздалегідь, щоб «уникнути розсікання слова» [там же, с. 14]. Античне віршування мало назву квантитативне (від лат. *quantitas* – кількість), та побудовано на врахуванні часу, потрібного для вимови складу [4, с. 37]. Науковці вважають квантитативне віршування «...музично-мовним, оскільки елементи музики та мовності складають його основу». Також є приклади поєднання ритмічних одиниць складних логаетів через ритм пеону (пеону) (від гр. *paian*), про який збереглися відомості з Античності, де пеон виступав назвою хорових гімнів, а згодом складав ритм віршової стопи з трьох коротких та одного довгого складів [там же, с. 12]. Давньогрецький філолог Аристотель, виявляючи закономірності та правила з античних текстів, зокрема, Гомера [1, с. 9], зазначав пеон, «полуторним ритмом, що не створює вірша і використовується непомітним чином» [7, с. 184]. Так, джерела зазначають, що з витоків стилів мовлення, пеон утворював злиття початку, основної частини та ясне завершення твору, (через довгий склад наприкінці) [там же], примикаючи до ямбу, (що вважався природньою наближений до людської розмови в ліричній трагедії); або хорею (трохею), (що унаочнював ритм скачків, тому вважався танцювальним) [1, с. 44-45]. Наявність саме цього «загадкового ритму», інтуїтивно підвела нас до уявлення семантичного сполучення трьох затактових нот, на яких зазначає С. В. Лахтіонов, з одиницею основного руху хореографічної комбінації, що в музичній тканині має співвідношення короткої та довгої тривалості (ямб), або довгої та короткої (хорей). На наш погляд, сполучення трьох до двох (пеон-ямб, або пеон-хорей), де довгий склад пеону, є й початком хорею, або подовжений крапкою, стимулює наступний короткий склад ямбу, утворює ізометричне злиття між рухами в музичній тканині, чим наближає хореографічну комбінацію до вірша, на чому і акцентував В. А. Денисенко.

Подібні ритми ямбу, хорею, неповного мотиву (який може бути нащадком пеону), та амфібрахію ми знайшли і в дослідженні концертмейстерської діяльності, старшого викладача кафедри музично-інструментальної підготовки університету ім. К.Д. Ушинського, Н. В. Ашихміної, яка виокремлює ці ритми в «інтонаційні зерна мотивів», або «найменшу частинку, складену з одного або кілька звуків різної висоти, ладового тяжіння, метричної сили» [2, с.164]. Доктор мистецтвознавства, концертмейстер Т. О. Молчанова, зазначає на існуванні в музичній вимові танцювальних рухів

«чергування сильної та слабкої долі (хорей), та слабкої з сильною (ямб)» [8, с. 246]. Дослідниця акцентує: «у такому коригуванні слід враховувати і необхідність знаходження у ньому невеликого музичного уривку для вступу, який має назву Preparation (франц. осмислення)» [там же с. 244]. Це єдине джерело з наукового простору українських музикознавців, в якому згадується віршована природа класичного танцю. Отже, **новизна** дослідження полягає в розгляданні музичної тканини екзерсисів балету, як віршованої компліментарності пластично-музичної ізометрії – де є вимірювальний проміжок часу вимови складу, який згідно джерел застосовувався і в античній системі віршування, та мав назву мора (лат. mora – найкоротший проміжок часу) [4, с. 37]. Така міра надає можливість уявляти тривалості в наведених в роботі музичних прикладах основних рухів, ямбом або хореем (трохеем), незалежно від музичного розміру.

**Викладення основного матеріалу.** Уявімо тотожності між пластичними рухами в музичній тканині і квантитативними ритмами, в наведеній нижче схемі власного погляду на відповідність хореографічних комбінацій поетичним елементам метричної (античної) системи віршування:

ТОТОЖНІ МУЗИЧНО-МОВНІ КВАНТИТАТИВНІ РИТМИ В ПЛАСТИЧНИХ РУХАХ КЛАСИЧНОГО ТАНЦЮ.	
КВАНТИТАТИВНІ РИТМИ	ПЛАСТИЧНІ ВПРАВИ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ямб V -  </li> <li>• Хорей (трохей) - V  </li> <li>• Пеон (пеон) vvv -  </li> <li>• Амфібрахій. V - V  </li> <li>• Дактиль. - VV   Анапест. VV -  </li> <li>• Спондей. - - (- -) Пірихій. VV (VV)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Battement tendu, battement tendu jete, grand battement jete, маленькі стрибки.</li> <li>• Plie, rond de jambe par terre, battement fondu, adagio, великі стрибки.</li> <li>• Сполучена ритмічна ланка.</li> <li>• Допоміжний ритм асередині схеми.</li> <li>• Battement frappe, petit battement, rond de jambe en l'air</li> <li>• Допоміжні ритми асередині схеми, група пунтів (пальці).</li> </ul>

На нашу думку, деякі з вищезначених ритмів починають перші такти основних рухів, які представлені в протилежній колонці. Це, переважно ямб або хорей, але є початкові рухи, які ілюструються ритмами дактилю або анапесту. Незмінним виступає пеон, як обов'язкова сполучена ланка, яка складає три затактові ноти з ритмічним елементом основного пластичного руху хореографічної комбінації. Допоміжні ритми (спондей, пірихій, амфібрахій) застосовуються, переважно в середині комбінації, коли основні рухи межуються з допоміжними.

Як це виглядає в музичному прикладі наведемо в деяких наступних схемах.

1. Хореографічна комбінація Plie у станка, яка складає два demi plie (напівприсідання) та grand plie (глибоке присідання).

**Demi plie**

Музична фраза, починається з *preparatione*, в якому ми вбачаємо ознаки пеону, у сполученні трьох коротких звуків з довгим, де на останній з трьох коротких, відбувається зітхання руки, а на довгий починається безперервне виведення руки на позицію тренувальної вправи, що межується з двома акордами в музичній тканині вступу. Це, частково пояснює невідповідність хореографічного рахунку вступу, коли викладач-хореограф пропонує *preparatione* на два акорди (або на два такти), з формою вступу, так як його розуміє музикант, який фактично грає три акорди вступу. Аналогічно, перед рухом *demi plie*, який триває на протязі сполучення довгої та короткої тривалостей, що безсумнівно має ознаки хорею (трохею), також відбувається зітхання руки, та в музичній тканині знов підкреслено трьома послідовними нотами, та сполучено з довгою, на яку вже відбувається півприсідання. Стимулює безперервне *plie*, співвідношення трьох затактових нот з довгою та короткою тривалостями, що складає ритмічну схему трьох-до двох, подібно правилам античного художнього мовлення, на яких зазначав Аристотель в «Риторичі» [7]. Допоміжні рухи ілюструються іншими ритмами: спондей (два довгих склади), відповідає переходу до наступного *grand plie*, яке підкреслено піріхієм (чотири коротких склади) в музичній тканині прикладу. Згідно джерел, в схемах складних логедів, для пунктуації в віршованому періоді так само поєднувалися ритмічні елементи [1; 4.]. Ритмічне урізноманітнення мало закономірну структуру, чим з високою вірогідністю надавало промові художньої виразності.

2. *Battement tendu* (ковзний рух дотягнутою ногою по підлозі).

**Battement tendu**

♩ = 120  
Allegretto

Remina Tanaka

The musical score for *Battement tendu* is presented in five staves, each labeled 'Acoustic Grand Piano'. The score includes a *preparatione* section followed by four numbered *battement tendu* phrases. The first phrase is marked '1. battement tendu' and includes the annotation 'ямб' (iamb). The second phrase is marked '2.' and includes 'ямб', 'ямб', 'піріхій', and 'амфібрахій'. The third phrase is marked '3.' and includes 'піріхій', 'ямб', and 'амфібрахій'. The fourth phrase is marked '4.' and includes 'амфібрахій', 'піріхій', 'підхід до оберту', and 'ямб'. The final staff includes 'амфібрахій', 'оберт', and 'пеан'. Brackets and arrows indicate the rhythmic groupings and phrasing of the notes.

У музичній схемі проілюстровано хореографічну комбінацію: чотири *battement tendu*, з закінченням четвертого в *demi plie*, яка починається з *preparatione*, аналогічного попередньому прикладу. Підхід до першого *battement tendu* здійснено на три ноти, але останню визначено пунктиром, так як з неї починається сам рух на хореографічне «і-раз», в ямбічному співвідношенні. Тут слід зауважити, що в старших класах рух *battement tendu* відбувається відразу після вступу, але на початкових етапах, він виконується на сильну долю, або довгий склад, що потребує відповідного ритмічного підходу. *Demi plie* підкреслюється іншим ритмом, тут можна знайти ознаки піріхія, якщо орієнтуватись на сам рух *demi plie*, який відбувається на дві короткі тривалості, як знак пунктуації між хореографічними фразами, а можна пролонгувати злиття з наступним *battement tendu*, уявивши зв'язок між ними в ритмі амфібрахія. Повтор схеми неповним хрестом (в трьох напрямках), відповідає ямбічному триметру,

який згідно джерел, було унормовано в античній системі віршування [1, 4]. А в четвертому проведенні, музично проілюстровано зміну рухів (підхід до оберту, та сам оберт), що ритмічно відповідає ритмічному сполученню амфібрахію, пеону та ямбу.

3. Великий стрибок, *sisson temps leve* (елемент групи стрибкових рухів) зі вступом та підходом має наступну схему:

**Sisson**

Maestro

♩ = 120  
Allegretto

Acoustic Grand Piano - 2

Acoustic Grand Piano (2)

Acoustic Grand Piano

Acoustic Grand Piano (2)

Acoustic Grand Piano - 2

Acoustic Grand Piano (2)

хорей

пеан

стрибок

підхід

пеан

хорей

підхід

стрибок

У музичній тканині застосовано вже інший *preparatione*, на чотири хореографічні долі, який використовується, переважно, у стрибках. Такий вступ стимулює підхід на три склади, і на раз відбувається вистрибування. Безперервність проілюстровано сполученням трьох ритмічних одиниць з довгою та короткою тривалістю, що утворює злиття трьох до двох, (пеон-хорей), що аналогічно ритмоутворенню у вищезначених прикладах.

Крім того, слід зауважити на музичних розмірах наведених ілюстрацій. Ритмічне співвідношення трьох до двох проілюстровано в музичній тканині *demie plie* на 4/4; *battement tandu* – 2/4; *sisson temps leve* – 3/4, що доводить можливість існування вищезначених ритмів пластично-музичної схеми у будь-якому музичному розмірі.

**Висновки.** Ми проаналізували деякі пластичні рухи в музичній тканині, але екзерсиси складають принаймні по 10 вправ біля станку, та на середині залу; групу маленьких стрибків; групу великих стрибків; розділ пуанти (пальці) якщо клас жіночий. Вони різняться за задачами виконання, що має бути ізометрично підкреслено в музичній тканині.

Отже, ми припускаємо що закономірність сполучення ритму пеону з іншими поетичними ритмами, саме художнього мовлення квантитативної будови, тотожна зв'язку обов'язкових трьох затактових нот з ритмами основних рухів, що складає ритмічний стиль концертмейстера балету, який ми вважаємо ключем узгодження пластично-музичної схеми, чого потребує концертмейстерська діяльність на уроках класичного танцю. Саме з цих позицій ми розглядаємо початкові кроки хореографічного напрямку в концертмейстерських класах ЗМО.



### Література

1. Аристотель. Поетика: пам'ятки естетичної думки: книга. Київ: Мистецтво, 1967. 142 с.
2. Ашихміна Н. В. Концертмейстерський клас: навч. посіб. / ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2019. 206 с.
3. Варнеке Б. В. Історія античного театру: навч. посіб. Одеса: Студія Неогоциант, 2003. 280 с.
4. Гуляк А. Б., Савченко І. В. Основи віршування: навч. посіб. Київ: ТОВ Міжнар. фін. агенція, 1997. 110 с.
5. Кінезіологія танцю: колект. монографія / Л. Андрощук О. Андрощук О. Мартиненко та ін.; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка; заг. ред. О. А. Плахотнюк. Львів: СПОЛОМ, 2020. 244 с.
6. Ляо Сяо Я. Еволюція пластичної мови класичного танцю у західній Європі та США у XX – на початку XXI ст. та її вплив на професійні якості артистів балету: збірник наукових праць уманського державного педагогічного університету. Умань. 2020. № 1. С. 121–128.
7. Мистецтво мовлення: у 4 кн. Аристотель, М. Т. Цицерон, А. Шопенгауер: 65-те вид. Київ: Андронум, 2021. 2: Риторика, кн. 3, гл. 8. С. 183–184.
8. Молчанова Т. О. Використання системно-функціонального підходу в роботі балетного концертмейстера. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. Київ. 2013. № 31. С. 236–247.
9. Пахомова Є. Г. Синестезійні аспекти композиторського мислення Лесі Дичко (на прикладі хорових опер «Золотослов» та «Різдвяне Дійство»): дис. ... канд. мистецтвознавства: 26.00.01. Київ, 2018. 207 с.
10. Слупська Н. В. Практичні рекомендації та особливості роботи концертмейстера у класі хореографії. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. Київ. 2018. № 41. С. 224–232.
11. Слупська Н. В. Принципи роботи концертмейстера у класі хореографії у вищих навчальних закладах. *Молодий вчений*. Одеса. 2017. № 11 (15). С. 679–684.
12. Супрун В. О. Музично-мовний твір, як процес сенсоутворення: дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. Харків, 2007. 206 с.

### Література

1. Arystotel. (1967). *Poetyka: pamiatky estetychnoi dumky* [Poetics: Monuments of Aesthetic Thought]. Kyiv: Mystetstvo [in Ukrainian].
2. Ashykhmina, N.V. (2019). *Kontsertmeisterskyi klas* [Concertmaster class] / un-t im. K. D. Ushyn-skoho. Odesa [in Ukrainian].
3. Vameke, B.V. (2003). *Istoriia antychnoho teatru* [History of ancient theater]. Odesa: Studiia Nehotsyant [in Ukrainian].
4. Huliak, A.B. & Savchenko, I.V. (1997). *Osnovy virshuvannia* [Basics of poetry]. Kyiv: TOV Mizhnar. fin. ahentsiia [in Ukrainian].
5. (2020). *Kineziolohiia tantsiu* [Dance Kinesiology] / L. Androshchuk O. Androshchuk O. Marty-nenko ta in.; Lviv. nats. un-t im. I. Franka. (O.A. Plakhotniuk (Ed.)). Lviv: SPOLOM [in Ukrainian].
6. Liao Siao Ya. (2020). *Evoliutsiia plastychnoi movy klasychnoho tantsiu u zakhidnii yevropi ta SShA u XX – na pochatku XXI st. ta yii vplyv na profesiini yakosti artystiv baletu* [The evolution of the plastic language of classical dance in Western Europe and the USA in the 20th and early 21st centuries and its impact on the professional qualities of ballet dancers]. Uman. No 1. P. 121–128 [in Ukrainian].
7. (2021). *Mystetstvo movlennia* [The art of speech]. (65 ed.). Kyiv: Andronum. Vol. 2: Rytoryka, kn. 3, hl. 8. P. 183–184 [in Ukrainian].
8. Molchanova, T.O. (2013). *Vykorystannia systemno-funktsionalnogo pidkhodu v roboti baletnogo kontsertmeistera* [Using a systemic-functional approach in the work of a ballet accompanist]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury – Current problems of history, theory and practice of artistic culture*. Kyiv. No 31. P. 236–247 [in Ukrainian].
9. Pakhomova, Ye.H. (2018). *Synesteziini aspekty kompozytorskoho myslennia Lesi Dychko (na prykladi khorovykh oper «Zolotoslov» ta «Rizdviane Diistvo»)* [Synesthetic aspects

of Lesya Dychko's composer's thinking (on the example of the choral operas «Zolotoslov» and "Christmas Event"). Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

10. Slupska, N.V. (2018). Praktychni rekomendatsii ta osoblyvosti roboty kontsertmeistera u klasi khoreografii [Practical recommendations and features of the accompanist's work in the choreography class]. *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury – Current problems of the history, theory and practice of artistic culture*. Kyiv. No 41. P. 224–232 [in Ukrainian].

11. Slupska, N.V. (2017). Pryntsypy roboty kontsertmeistera u klasi khoreografii u vyshchikh navchalnykh zakladakh [Principles of the work of an accompanist in a choreography class in higher education institutions]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*. Odesa. No 11 (15). P. 679–684 [in Ukrainian].

12. Suprun, V.O. (2007). Muzychno-movnyi tvir, yak protses sensoutvorennia [Musical and linguistic work as a process of sense formation]. Candidate's thesis. Kharkiv [in Ukrainian].

---



---

### **Panchishna K.**

Classical Dance Accompanist at Serzh Lifar  
Kyiv Municipal Ukrainian Academy of Dance  
katrinka86@gmail.com  
orcid.org/0009-0000-1227-6424

### **THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A CLASSICAL DANCE ACCOMPANIST: DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT**

*The article explores the development of professional competence in classical dance accompanists by examining the rhythmic interplay between music and the plasticity of ballet exercises. It introduces an original approach to achieving continuity in choreographic combinations by integrating extramusical rhythmic elements from the metric (ancient) system of versification into the accompanist's repertoire. This method highlights the rhythmic correlation between the three upbeat notes, which stimulate fluid movement, and the core rhythms of ballet technique.*

*Particular attention is given to the isometric alignment of musical and plastic textures, which plays a crucial role in the accompanist's professional practice. The study examines the application of ancient rhythms such as paeon, iamb, trochee, and complex logaedic structures in shaping the rhythmic framework of choreographic accompaniment. The research aims to identify effective methods for synthesizing "word-music-dance," a fundamental principle of accompaniment in classical ballet.*

*The article also discusses the potential for rhythmic variation within different musical meters, enhancing the adaptability of accompaniment for exercises at the barre, center work, jumps, and pointe technique. By emphasizing the importance of conscious rhythmic organization, the study underscores how a well-structured approach can improve both the accompanist's professional skills and the overall efficiency of classical dance training.*

*Additionally, the impact of timbral characteristics on dancers' perception of rhythm is explored. The role of dynamic accents and articulation in fostering a musical-dialogue between the accompanist and performers is highlighted. This approach not only enhances the quality of the training process but also cultivates dancers' musical sensitivity.*

*In conclusion, the study advocates for an interdisciplinary approach to training ballet accompanists, emphasizing the integration of musical, rhythmic, and choreographic knowledge. By developing these competencies in tandem, accompanists can contribute more effectively to the artistic and pedagogical aspects of classical dance, elevating both the rehearsal process and the performance experience.*

*Key words: isometry of the plastic-musical texture, plastic movement, ancient rhythms, paeon, iamb, trochee, complex logaedic patterns, three upbeat notes.*

УДК 374.015.3-051:613.956  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-131-136

**Пей Ян**

аспірантка кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
impossible809@gmail.com  
orcid.org/0009-0006-8987-504X

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО  
СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я У ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДУ  
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

***Актуальність дослідження.** Позашкільній освіті належить важлива роль як соціальному інституту суспільства, метою роботи якого є виховання особистості фізично, психічно і духовно досконалої з універсально-широкими інтересами і стійкими ціннісними орієнтаціями.*

*Педагогічний процес з формування ціннісного ставлення до власного здоров'я у вихованців закладів позашкільної освіти передбачає розкриття істотних зв'язків і залежностей, які існують між станом здоров'я людини та її способом життя, рівнем знань про здоров'я, настроєм, стосунками з іншими людьми. Практика роботи закладів і установ позашкільної освіти тісно пов'язана і базується на науково-теоретичних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають різні аспекти формування здорового способу життя. В їх роботах ціннісне ставлення до здоров'я тлумачиться як індивідуальні, вибіркові, усвідомлені взаємозв'язки особистості з реальністю, що відображають взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами навколишнього світу, сприяючи формуванню та збереженню здоров'я.*

*Зважаючи на те, що ціннісне ставлення до здоров'я є багатоаспектним і багатомірним явищем, в науковій літературі представлено ряд наукових до підходів до визначення його сутності і змісту через аналіз і обґрунтування різних способів організації взаємодії між його компонентами.*

***Метою даної статті** є – проаналізувати основні наукові підходи до визначення категорії ціннісного ставлення до здоров'я в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.*

***Теоретична важливість** проведеної роботи: В статті узагальнено наукові підходи щодо теоретичного визначення суті і змісту ціннісного ставлення до здоров'я вихованців як важливого завдання організації освітньо-виховного простору закладу позашкільної освіти.*

***Практичне значення роботи** – матеріали наукової статті можуть бути використані соціальними педагогами, методистами, педагогами-гуртківцями закладу позашкільної освіти в методичній роботі та організації взаємодії з вихованцями та їхніми батьками.*

***Ключові слова:** цінності, ставлення, ціннісне ставлення до здоров'я, науковий підхід, заклад позашкільної освіти.*

---

**Постановка проблеми.** Важливим елементом вирішення завдання щодо всебічного розвитку особистості в умовах закладу позашкільної освіти є формування її ціннісного ставлення до здоров'я, що є ключовим моментом у забезпеченні фізичного, психічного та соціального благополуччя вихованців. Доповнюючи основну навчальну діяльність в закладі загальної середньої освіти, позашкільна діяльність створює унікальний простір можливостей для виховання здорового способу життя у дітей та молоді. Цей унікальний досвід вихованці закладу позашкільної освіти

здобувають через практичні заняття, інтерактивні програми, різні форми участі в проектах, що дозволяє їм отримати досвід усвідомленого ставлення до власного здоров'я через розвиток відповідних навичок, мотивів і установок, які сприяють формуванню усвідомленого дбайливого ставлення до власного здоров'я і дієвої установки щодо його зміцнення.

Роль позашкільної освіти у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я визначається її інтегративним характером. Органічне поєднання в освітньо-виховному процесі освітньої установи навчальної діяльності з практичною реалізацією отриманих знань сприяє формуванню усвідомленню вихованцями важливості ведення здорового способу життя, закріплення у поведінці ставлення до здоров'я як основної життєвої цінності.

Особливого значення ця робота набуває в умовах сучасних воєнних викликів. На перший план у ключових завданнях позашкільної освіти поряд із формуванням свідомих громадян України, виходить установка на забезпечення відповідального ставлення до здоров'я, культури і гігієни молодих людей, формування навичок збереження власного життя а також безпеки оточуючих людей. Що і визначає актуальність проведеного дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ціннісне ставлення до здоров'я є багатовимірним феноменом, що досліджується науковцями різних галузей знання. Його вивченню присвячено роботи провідних вітчизняних та зарубіжних вчених. Різні дослідники підкреслюють, що комплекс особистісних цінностей формує ієрархічну структуру особистості. Ціннісні орієнтири впливають на регуляцію поведінки людини, її дії та вчинки, визначаючи індивідуальну унікальність особистості та її орієнтацію. Актуальність проблеми формування ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я підтверджує висновок науковців про те, що рівень сформованості ціннісних орієнтирів визначає ступінь особистісної зрілості та соціалізації індивіда.

Цінності як системоутворююче ядро організації внутрішнього світу особистості розглядає у своїх дослідженнях Н. Бастун, наголошуючи на тому, що саме цінності є психологічною основою сприйняття людиною сенсу свого життя та його головної мети.

Достатньо широко в науковій літературі представлено дослідження теоретичного обґрунтування терміну «ціннісне ставлення особистості». Важливим для нас є висновки К. Федченко, Г. Ситник., О. Єжової, які акцентують увагу на комплексному характері ціннісних ставлень людини, пов'язуючи їх формування і форми вияву як взаємозв'язок потреб особистості з об'єктами та явищами зовнішнього світу.

Важливими для нашої роботи є висновки О. Лисенко, в роботах якої даний феномен розглядається з позицій загальнотеоретичного аналізу. Так, дослідниця кваліфікує ціннісне ставлення до здоров'я як системотворчу складову ціннісних орієнтацій особистості.

Психолого-педагогічний аспект проблеми представлений в дослідженнях науковців як характеристика особливостей формування ціннісного ставлення до здоров'я у дітей та молоді різних вікових груп. Так, дослідження Т. Бабюк присвячено вивченню компонентів ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника сформованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку. В дослідженнях Д. Бермудеса, Д. Балашова, О. Габелькова, Г. Веретельник та ін. досліджували рівень сформованості ціннісного компоненту здоров'язбережувальної компетентності студентів, формування ціннісних орієнтацій на здоровий спосіб життя, шляхи формування здоров'язберігаючих ціннісних орієнтацій здобувачів освіти різних спеціальностей.

Питанням особливостей та чинників становлення свідомого та відповідального ставлення до свого здоров'я присвячені роботи Л. Бутузової, П. Гусака, Н. Зимівець, В. Петровича, З. Крупник та ін.

Про актуальність проблеми формування ціннісного ставлення дітей та молоді до власного здоров'я свідчить достатньо велика кількість дисертаційних досліджень дотичної тематики. Найбільш наближеною до нашої теми є сфера наукових інтересів

дослідниці Я. Сивохоп, яка розглядала особливості ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя учнів 6-9 класів в умовах позашкільних закладів освіти.

В той же час, здійснений огляд дефініцій ціннісного ставлення до здоров'я дозволяє зробити висновок про те, що осмислення цієї категорії із загальнонаукових позицій є недостатнім, що передбачає його відповідний аналіз у контекстах провідних філософських та психолого-педагогічних концепцій.

**Мета статті** – проаналізувати основні наукові підходи до визначення категорії ціннісного ставлення до здоров'я в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців.

**Виклад основного матеріалу.** Формування ціннісного ставлення особистості до власного здоров'я є складним багатоаспектним явищем. Це передбачає спеціальну створену систему навчання і виховання дітей та молоді, метою якої є організація освітнього середовища, спрямованого на збільшення їх спроможності до правильного вибору моделей поведінки і способів дії в різних ситуаціях; підвищення контролю за станом власного здоров'я і критичного аналізу можливих впливів оточуючого середовища на його розвиток; засвоєння відповідних умінь та навичок.

Система позашкільної освіти володіє широкими можливостями для виховання відповідального ставлення до здоров'я через залучення вихованців до різних видів діяльності, які спрямовані не лише на засвоєння необхідної інформації, але й сприяють емоційно – позитивному сприйняттю ідеалів фізичного та психічного здоров'я людини. Методичний арсенал будь-якого закладу позашкільної освіти складається із великого спектру інноваційних методів навчання. Цей спектр постійно розширюється завдяки роботі педагогів-позашкільників. Він збагачується і вдосконалюється відповідно до зростаючих потреб вихованців та суспільства. Метою організації освітньо-виховного процесу закладу позашкільної освіти є формування відповідальної, всебічно розвиненої особистості, розвиток у неї навичок самоконтролю, витривалості та організованості, що є основою здорового способу життя.

Практика роботи закладів і установ позашкільної освіти тісно пов'язана і базується на науково-теоретичних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, які розглядають різні аспекти формування здорового способу життя. Різні підходи до визначення поняття «ціннісне ставлення до здоров'я» обумовлені актуальністю і практичною значимістю проблеми. Так, І. Авдієнко, аналізуючи проблему формування ціннісно-орієнтованого ставлення до здоров'я в умовах закладу позашкільної освіти, виділяє ряд особливостей позашкільного навчання, які сприяють успішності реалізації цього завдання. Вона зазначає, що позашкільна освіта володіє потужним арсеналом можливостей для зацікавлення вихованців щодо створення, зміни та підтримки свого здоров'я, залучення до діяльності щодо його збереження та вдосконалення [1]. Крім того, вона сприяє формуванню соціальних навичок, які необхідні для підтримки здорового способу життя, засвоєння навичок позитивної соціальної поведінки у спільній діяльності учасників освітнього процесу, зниження їх конфліктності і профілактики психоемоційних проблем.

В науковій літературі ціннісне ставлення до здоров'я розглядається як багатовимірний феномен. Тому його дослідження відбувається з позицій різних видів знання і дозволяє виділити ряд наукових підходів.

Соціально-культурний підхід, представниками якого є Р. Вілкінсон, А. Клейнман, М. Мармот та ін., визначає зміст цього поняття як результат взаємодії між індивідом та його соціокультурним середовищем. Ціннісне ставлення до здоров'я науковці характеризують через призму соціальних норм, культурних традицій, історичних контекстів та колективних уявлень, які впливають на формування індивідуальне сприйняття особистістю власного здоров'я та його оцінку.

Феноменологічний підхід передбачає розгляд цього явища крізь призму суб'єктивного сприйняття значення і розуміння власного здоров'я. Цей процес заснований на особистих переживаннях людини, її емоційних реакціях та оцінках.

В основі феноменологічного аналізу є визначення основоположності значення досвіду особистості для її сприйняття і інтерпретації власного здоров'я. В наукових дослідженнях представників цього напрямку в основу вивчення ціннісного ставлення до здоров'я покладено ідею про те, що кожна людина оцінює і відчуває здоров'я у своєму повсякденному житті індивідуально, надаючи йому певного сенсу і значення в залежності від того, який життєвий шлях вона уже пройшла. Важливого значення в цьому контексті набуває визначення здоров'я як комплексного багатовимірного явища, яке включає емоційні, соціальні та культурні аспекти.

В екзистенційному підході науковці наголошують на тому, що формування ціннісного ставлення до здоров'я відбувається на основі особистих рефлексій від життєвих обставин і наявного життєвого досвіду. У такий спосіб ставлення до здоров'я набуває значення відповідальності і свободи вибору особистості щодо свого способу життя, поведінки і ставлення до свого здоров'я. В той же час, несе і відповідальність за здійснений вибір і його наслідки.

За висновками прибічників аксіологічного підходу ціннісне ставлення до здоров'я визначається особистими, культурними та соціальними переконаннями особистості. Саме вони визначають місце ставлення до власного здоров'я у загальній системі цінностей особистості, яка формується протягом усього її життя. В рамках цього підходу здоров'я визначається не лише його фізичними і медичними аспектами, а оцінюється крізь призму його значення для особистого щастя і реалізації життєвих цілей. Ставлення до власного здоров'я як цінності спрямовує людину на здоровий спосіб життя, активну участь у превентивних медичних заходах щодо його підтримки, відповідальне ставлення до оточення.

Представники когнітивно-поведінкового підходу (А. Бек, А. Бандура, А. Еліс) у своїх висновках дотримуються думки про те, що формування ціннісного ставлення до здоров'я відбувається через когнітивне оцінювання індивідом інформації про здоров'я і здатність контролювати власний стан. У зв'язку з цим зростає роль і значення вибору поведінкових стратегій у реалізації власних ціннісних позицій щодо дотримання здорового способу життя.

В межах когнітивно-поведінкового підходу передбачена можливість щодо змін у ціннісному ставленні особистості до власного здоров'я через модифікацію когнітивних та поведінкових компонентів. Це можливо за умови, коли індивід переглядає переконання і погляди щодо здоров'я, або набуває нових поведінкових навичок, спрямованих на підтримку здоров'я.

Різні аспекти здоров'я можуть відображати і стати проекцією несвідомих страхів і бажань особистості. Ці аспекти покладено в основу психоаналітичного підходу (З. Фрейд, М. Клейн та ін.), в межах якого здоров'я сприймається як символічний ресурс, з яким особистість пов'язує свої ідеї про життя, контроль і самоцінність. Ставлення до здоров'я стає не лише результатом свідомих думок, але й відображенням глибинних несвідомих мотивацій. Представники цього підходу пов'язують проблеми із здоров'ям або наявність різного виду захворювань у людини з переживанням нею глибинних внутрішніх конфліктів, емоційних стресів та переживань, які не були нею усвідомлені або інтегровані у свідомість.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Ціннісне ставлення до здоров'я є багатовимірним феноменом, що досліджується різними науковими підходами: соціально-культурним, феноменологічним, екзистенційним, аксіологічним, когнітивно-поведінковим та психоаналітичним. Кожен із цих підходів надає унікальну перспективу для розуміння, як цінності впливають на поведінкові патерни, що визначають загальний рівень здоров'я людини.

Система позашкільної освіти має ряд специфічних, сприятливих особливостей, тому може виступати важливим інструментом у формуванні ціннісного ставлення до здоров'я, забезпечуючи системний підхід до виховання, що включає як теоретичні, так і практичні аспекти.

Подальшого вивчення потребують питання щодо вивчення особливостей формування здоров'язбережувальної компетентності вихованців різних вікових груп у закладах позашкільної освіти різного спрямування.

### Література

1. Авдєєнко І. М. Культура здоров'я студентів та середовищний підхід в умовах вищого навчального закладу. *Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження*. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 289–293.
2. Бабюк Т. Й. Характеристика компонентів ціннісного ставлення до здоров'я як інтегрального показника сформованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. 2015. Вип. 8. С. 69–75.
3. Бастун Н. А. Особистісні цінності як системотвірний чинник життєвої активності людини. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості*. 2016. Том 6. Вип. 12. С. 34–42. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/5.pdf> (дата звернення: 04.08.2024).
4. Лисенко О. Ціннісне ставлення до здоров'я як системотворча складова ціннісних орієнтацій особистості. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 11. С. 144–154. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3019/3410> (дата звернення: 22.06.2024).
5. Федченко К. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я у студентів університетів наук про життя та навколишнє середовище: дис. ... д-ра філософії: 015 «Професійна освіта» / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2022. 165 с. URL: [https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/32041/1/Федченко\\_дис\\_2022.pdf](https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/32041/1/Федченко_дис_2022.pdf) (дата звернення: 22.06.2024).
6. Сивохоп Я. М. Особливості ціннісного ставлення до здоров'я та здорового способу життя учнів 6-9 класів в умовах позашкільних навчальних закладів. *Науковий вісник Ужгородського університету*: Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2015. Вип. 35. С. 169–172. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/11725> (дата звернення: 18.06.2024).

### References

1. Avdieienko, I.M. (2017). Kultura zdorovia studentiv ta seredovyschchnyi pidkhid v umovakh vyshchoho navchalnoho zakladu [Student health culture and environmental approach in a higher educational institution]. *Zahalna teoriia zdorovia ta zdoroviazberezhennia*. Kharkiv: Vyd. Rozhko S.H. P. 289–293 [in Ukrainian].
2. Babiuk, T.Y. (2015). Kharakterystyka komponentiv tsinnisnoho stavlennia do zdorovia yak intehralnoho pokaznyka sformovanosti zdorovoho sposobu zhyttia ditei starshoho doshkilnoho viku [Characteristics of the components of the value attitude towards health as an integral indicator of the formation of a healthy lifestyle in children of senior preschool age]. *Visnyk Kam'ianets Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka – Bulletin of Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko*. Issue 8. P. 69–75 [in Ukrainian].
3. Bastun, N.A. (2016). Osobystisni tsinnosti yak systemotvirnyi chynnyk zhyttievoi aktyvnosti liudyny [Personal values as a system-forming factor of human life activity]. *Aktualni problemy psykholohii. Psykholohiia obdarovanosti – Collection of scientific works of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine. Current problems of psychology. Psychology of giftedness*. Vol. 6. Issue 12. P. 34–42. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/5.pdf> (data zvernennia: 04.08.2024) [in Ukrainian].
4. Lysenko, O. (2017). Tsinnisne stavlennia do zdorovia yak systemotvorcha skladova tsinnisnykh orientatsii osobystosti [Value-based attitude to health as a system-forming component of a person's value orientations]. *Osvitnii prostir Ukrainy – Educational space of Ukraine*. Issue 11. P. 144–154. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/esu/article/view/3019/3410> (data zvernennia: 22.06.2024) [in Ukrainian].
5. Fedchenko, K.O. (2022). Formuvannia tsinnisnoho stavlennia do zdorovia u studentiv universytetiv nauk pro zhyttia ta navkolyshnie seredovyshe [Formation of value attitudes towards health among students of universities of life sciences and the environment].

Doctor's thesis. Kyiv. URL: [https://repository.ldufk.edu.ua/-bitstream/34606048/32041/1/Fedchenko\\_dys\\_2022.pdf](https://repository.ldufk.edu.ua/-bitstream/34606048/32041/1/Fedchenko_dys_2022.pdf) (data zvernennia: 22.06.2024) [in Ukrainian].

6. Syvokhop, Ya.M. (2015). Osoblyvosti tsinnisnoho stavlennia do zdorov'ia ta zdorovoho sposobu zhyttia uchniv 6–9 klasiv v umovakh pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of the value attitude towards health and a healthy lifestyle of students of grades 6-9 in the conditions of extracurricular educational institutions]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytet – Scientific Bulletin of Uzhhorod University*. Issue 35. P. 169–172. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/11725> (data zvernennia: 18.06.2024) [in Ukrainian].

---



---

### Pei Yang

graduate student department of social pedagogy and social work  
Mykola Gogol Nizhyn State University  
hlebiksvetlana606@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-8272-1252

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF THE VALUE ATTITUDE TOWARDS HEALTH AMONG THE STUDENTS OF AN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION INSTITUTION

*Relevance of the research. Extracurricular education plays an important role as a social institution, the purpose of which is education, socio-pedagogical support and improvement of children and youth.*

*In the conditions of modern challenges, out-of-school education institutions take upon themselves the task of creating conditions for socialization, civic development of children and youth; the formation of a physically, mentally and spiritually perfect personality with universally broad interests and stable value orientations.*

*The pedagogical process of forming a valuable attitude to one's own health in pupils of extra-curricular education institutions involves the disclosure of essential connections and dependencies that exist between a person's health and their lifestyle, the level of knowledge about health, mood, relationships with others by people*

*The practice of out-of-school institutions and institutions is closely related and is based on scientific and theoretical studies of domestic and foreign scientists who consider various aspects of the formation of a healthy lifestyle.*

*Valuable attitude to health is interpreted as individual, selective, conscious relationships of the individual with reality, which reflect the interdependence of individual needs with subjects, objects and phenomena of the surrounding world, contributing to the formation and preservation of health*

*Considering the fact that the value attitude to health is a multifaceted and multidimensional phenomenon, the scientific literature presents a number of scientific approaches to determining its essence and content through various forms of organization of interaction between its components.*

*Therefore, the purpose of this article is to analyze the main scientific approaches to determining the category of value attitude to health in the research of domestic and foreign scientists.*

*Theoretical importance of the work: The article summarizes scientific approaches to the theoretical definition of the essence and content of the value attitude to the health of students as an important task of organizing the educational and educational space of an out-of-school education institution.*

*The practical significance of the work – The materials of the scientific article can be used by social pedagogues, methodologists, group teachers of an out-of-school education institution in methodical work and organization of interaction with pupils and their parents.*

*Key words: values, attitude, valuable attitude to health, scientific approach, institution of extracurricular education.*



УДК 371.13: 811.111

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-137-145

**Smelianska V.**

PhD in Education, Associate Professor  
Associate Professor of Department of Germanic Philology and Foreign  
Language Teaching Methodology  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
smelianska.victoria@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-3421-7473

**Davydenko O.**

PhD in Education, Associate Professor  
Associate Professor of Department of Germanic Philology and Foreign  
Language Teaching Methodology  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
davydenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-7204-1405

**Ponomarenko O.**

PhD in Education, Associate Professor  
Associate Professor of Department of Germanic Philology and Foreign  
Language Teaching Methodology  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0003-3874-7460

**USING ROLEPLAYING AS AN INTERACTIVE METHOD TO BOOST  
SPEAKING IN EFL LESSONS AT UNIVERSITY**

*This article explores the potential of role-plays to improve oral interaction skills among junior English as a Foreign Language (EFL) learners enrolled in a higher language education program. The study is grounded in the theoretical foundations of interactive foreign language teaching technologies and the concept of communicative competence. The analysis revealed that role-plays when implemented strategically, can foster a supportive learning environment and promote the development of oral interaction subskills. Key recommendations for incorporating this interactive method include: (1) selecting engaging and relevant topics that resonate with students' potential real-world experiences to heighten motivation and engagement; (2) utilizing role cards with clearly defined objectives and providing pre-task input on relevant vocabulary and grammar to empower students and reduce performance anxiety; (3) encouraging small group discussions before role-playing activities to create a safe space for practice and foster collaboration among learners; and (4) regularly incorporating role-playing into the curriculum to contribute to the ongoing development of speaking fluency, particularly dialogues, and collaborative communication skills. The article also presented sample activities designed for university-level EFL learners, covering topics such as introductions, making complaints, and personal experiences. These examples illustrate the practical application of the discussed method within the English as a foreign language lesson. In conclusion, this study's findings suggest that the role-playing method aims to enhance oral interaction skills among EFL learners in higher education settings. By incorporating the recommendations outlined in this article, instructors can create a dynamic and engaging learning environment that fosters effective communication skill development. Further research is needed to explore the possibilities of using other interactive methods to develop EFL communicative competence in English as a foreign language lesson in higher language education students.*

---

*Key words:* interactive technologies, "role-playing" method, English speaking, dialogue, foreign language communicative competence, English as a foreign language lesson, higher language school.

---

**Introduction.** The status of English as an international language in Ukraine and the transformations in higher education emphasize the relevance of ensuring high-quality training for higher education students in foreign language education. According to the English Language Curriculum for Universities [5], the goal of foreign language learning is defined as the formation of communicative foreign language competence (CFLC). One of the components of CFLC is speech competence (displaying competence), which involves perfect mastery of four types of speech activity: listening, speaking, reading, and writing. Speaking is the most important and challenging skill to develop when learning English as a foreign language (EFL) [11]. Thus, EFL speaking as a communicative skill and means of communication is an important type of speech activity and one of the main goals of teaching the course "Practice of Oral and Written English Speech" in higher linguistic education.

**Theoretical background.** According to Scott Thornbury, spoken (oral) interaction as a type of speaking is much more challenging for EFL students to cope with. In interactive activities (spoken interaction), the language user acts alternately as a speaker and a listener with one or more interlocutors to construct jointly through the negotiation of meaning following the cooperative principle of conversational discourse [16]. Interactive activities include transactions, interviews, practical goal-oriented cooperation, casual conversations, discussions, debates, etc. Reception and production strategies are employed constantly during interaction. There are also classes of cognitive and collaborative strategies concerned with managing cooperation and interaction such as turn-taking and turn-giving, framing the issue and establishing a line of approach, proposing and evaluating solutions, recapping and summarising the point reached, and mediating in a conflict [10].

One of the ways to boost oral interaction skills is the use of interactive technologies, as «they solve several tasks in the EFL lesson, including the formation of sustainable motivation for foreign language activity based on the systematic use of "living" materials, discussion of current problems, etc.» [2, p. 473]. Role-plays are one of the game-based situational interactive methods [4] to teach dialogical speech/ dialogue/ oral interaction [1, p. 333], which could be effectively used at the initial stage of training in higher linguistic education. Therefore, the article aims to characterize the interactive method of "role-playing" and, considering the hands-on experience of working in a higher language school, to demonstrate the possibilities of its use for the development of foreign language skills of junior students studying EFL.

**Methods and materials.** In the process of the research, a complex of interconnected theoretical methods was used: analysis, synthesis, and systematization of facts, phenomena, and processes – to determine theoretical approaches, features of organizing EFL speaking and oral production instruction through role-plays; comparative method – to clarify the essence of scientific definitions and the conceptual field of research; method of designing and evaluation of information relevance – to identify stages of implementing role-plays in EFL lessons to design and implement the authors' role-plays aligned with the course "Practice of Oral and Written English Speech"; empirical methods: scientific consultations, conversations with colleagues, pedagogical observations. The research materials include scientific and pedagogical sources (educational and methodical literature, teaching materials, electronic sources of the Internet, etc.).

It is worth noting that Tetiana Koval defines interactive foreign language teaching technologies (IFLTT). According to the researcher, they «represent an organization of foreign language communication among learners that involves, by learning objectives and individual learner characteristics, the most effective integrated application of methods, techniques, tools, and forms of instruction to achieve a pre-planned and appropriate level of

CFLC» [3]. Furthermore, the researcher defines the characteristic features of IFLTT in higher education institutions which include: active participation, collaboration, communicative and situational nature of learning activities; the development of learners' reflective skills, attention span, imagination, and creative thinking; fostering systematic and logical thinking, as well as curiosity, cognitive independence, and persistence in achieving the set goal [3].

An important component of interactive teaching technologies is the teaching method. It should be noted that D. Brown's definition of "method" – a generalized set of classroom instructions aimed at completing linguistic tasks [9, p. 16] – does not fully coincide with the generally accepted definition of this concept in Ukrainian foreign language teaching methodology, both in its broad sense (a direction in teaching) and narrow sense (a way of teaching language aspects or types of speech activity). Therefore, an interactive teaching method is a way of collective interaction among participants in the pedagogical process through conversation and dialogue, during which their interaction takes place with the aim of mutual understanding, joint problem-solving of learning tasks, and the development of learners' personal qualities. According to Tetiana Koval, the most common traditional methods for organizing interactive learning, which are used in foreign language teaching in higher education, are: verbal methods – conversation, dialogue; visual methods – interactive demonstration; collaborative learning methods – pair work, small group work, "carousel," etc.; collaborative group methods – "case study," "brainstorming," problem-solving, "jigsaw," etc.; situational learning methods – role-playing games, simulation games; discussion-based learning methods – discussion, debate, etc.; and research methods – the project-based learning, etc. [3].

The definition and key characteristics of the "role-playing" method are given below. Tetiana Koval defines role-plays as interactive situational game-based methods, and simulation methods [3]. Scott Thornbury underlines that speaking activities involving a drama element provide a useful ground for real-life language use. A distinction is made between role-plays and simulations. Role-plays involve the adoption of another person when students have to pretend to be a celebrity or an employer. Information about their roles is usually supplied in the form of role-cards. In a simulation students «play» themselves in a simulated situation: they might be stuck in a lift or phoning to arrange an outgoing. Drama is the more general term, which comprises both role-play and simulation, as well as other types of activities, such as play-reading, recitation, and improvisation [16]. Modern researchers describe role-playing «as one of the most advised activities in TBLT, which includes a variety of other activities. Role-playing game is an effective way to teach foreign languages to develop students' communicative competence» [14, p. 280].

According to Adam Blatner, role-play is a technique that allows students to explore realistic situations by interacting with other people in a managed way to develop experience and try different strategies in a supported environment. Students, who practice role-plays, become more interested and involved in a lesson as they attempt to apply knowledge to action, solve problems, and look for creative solutions. Students manage to improve a range of abilities, such as initiative, self-confidence, group or pair work, and communication in general [8]. However, methodologists point out some practical disadvantages of implementing role-plays, which are related to their implementation. It is stated by Adam Blatner that students don't always take the scenarios seriously. Therefore, an activity becomes a distractor for learners because they consider it as a funny game, but not a learning process. Another drawback is the time since role-plays take up almost a whole lesson if to include guide planning and the follow-up. Although the researcher underlines the importance of warming up a class before starting a role-play, since it is an improvisational activity, students need to feel safe before performing. It makes it important to focus on a speaking activity in general and role-play in particular [8].

Scott Thornbury defines principles of good speaking tasks that underlie his favourite activities, which include: 1) repetition – e.g. of the same questions or the answers, or both

questions and answers; 2) interaction – students not only have to speak but they have to listen and respond to one another; 3) support – activities are supported in a secure framework, e.g. a script or a text so that the anxiety often associated with spontaneous speaking is reduced [15]. Role-plays follow the above-mentioned principles as they could be repeated with a different partner, students interact with their partner, and the support is provided in role-play cards and the lead-in stage as a part of a basic model for teaching productive skills by Jeremy Harmer.

Teaching productive skills effectively involves a structured approach: lead-in (topic engagement), task setting (clear instructions and demonstration), monitoring (support and guidance), feedback (content and language focus), and follow-up (reinforcement or repetition). Initially, a lead-in engages students with the topic, activating prior knowledge or setting the context (e.g., discussing tourism experiences before a debate, or considering check-in conversations before a role-play). Task setting clarifies the activity, often with demonstrations and checks for understanding. During task monitoring, teachers provide support and guidance. Post-task feedback addresses both content and language, emphasizing positive achievements. Finally, follow-up activities or task repetition can reinforce learning [12].

A structured approach to speaking instruction, as outlined by Christine C.M. Goh and Ann Burns involves a seven-stage cycle designed to enhance communicative competence. These stages include: (1) a lead-in to focus learners on the activity; (2) input and planning support; (3) the performance of the speaking task; (4) analysis of language, skills, and strategies; (5) task repetition; (6) learner reflection; and (7) teacher feedback. This cyclical model emphasizes both fluency development and focused attention to language and strategic competence [11].

However, as stated in the article «Role Play to Improve ESL Learners' Communication Skills: A Systematic Review», «the major issue with any role-playing activities or simulation is that teachers must accept that there will be some degree of unpredictability and instability when conducting role-play activity in classrooms. Students can get out of hand, and they will have to act quickly to restore order in the classroom.» [13, p. 887].

**Results and discussions.** Based on the authors' hands-on experience, several recommendations for practice and further research emerge. Firstly, role-play topics should be engaging and relevant to students' potential real-world experiences. Secondly, utilizing role cards with clearly defined perspectives, emotions, and objectives for each participant is advised. Pre-task input focusing on relevant vocabulary, grammar, and idiomatic expressions can enhance student confidence. Collaborative pre-role-play discussions within small groups can foster a supportive learning environment. Finally, regular implementation of role-play activities is recommended to promote speaking skills development and enhance student collaboration.

Here are some sample activities designed by the authors of the article to implement in EFL lessons at the university presented in the coursebook «Practical Course of English as a Foreign Language» [6; 7].

#### **Sample roleplay 1**

Coursebook topic: Dream team [7, p. 40]

Topic: Introducing yourself

A. What phases will you use to introduce yourself? What might people talk about when they meet for the first time?

B. Work in pairs. Do a role-play «Introduction».

Student A, Student B: Take on the role of the famous person marked on your card. Search the internet to find some facts to introduce yourself better, if necessary.

Your task is to introduce yourself to the other famous person and have a small talk with him/ her. Introduce yourself by saying Hello, I'm... Nice to meet you. Let me introduce myself, Pleased to meet you ..., Where are you from? What do you do? etc.

Repeat the activity with different cards or tell the class who you met.

Famous people: Oprah Winfrey, Justin Bieber, William Shakespeare, Lesia Ukrainka, Beyoncé, Elon Musk, Bill Gates, Kylie Jenner, Margaret Thatcher, Marie Curie, Florence Nightingale, Jane Austen, Boris Johnson, Diana, Princess of Wales, Emma Watson, etc.

**Sample role-play 2**

Coursebook topic: Go on a shopping spree [6, p. 38–39].

Topic: Making a complaint and apologizing

A. Which functions and conversational formulas from the grid can be used by a customer and a sales manager? Why/ why not?

**Function 1: Making apologies**

*I do apologize for...*

*I must apologize for...*

*I apologize for...*

*I'd like to apologize for...*

*I am so sorry for...*

*We shouldn't have...*

*It's all my fault.*

*I'm ashamed of...*

*Please, forgive me for...*

*Excuse me for ...*

*I'm terribly sorry for...*

*Pardon me for this...*

*Please, forgive me for my....*

*Please, accept my apologies for...*

**Function 2: Accepting apologies**

*That's all right.*

*Never mind.*

*Don't apologize.*

*It doesn't matter.*

*Don't worry about it.*

*Don't mention it.*

*That's OK.*

*I quite understand.*

*You couldn't help it.*

*Forget about it.*

*Don't worry about it.*

*No harm done.*

(From <https://www.myenglishpages.com/english/communication-lesson-apologizing.php>)

B. Read the tips from <https://www.writeexpress.com/apolog01.html> and <https://young.scot/get-informed/national/six-steps-to-making-a-successful-customer-complaint>. Which tips are useful for an angry customer? Why/ why not?

C. Work in pairs. Do a role-play «The Angry Customer». Use the suggested functions and tips.

Student A: You are the sales manager of a small firm. You receive a telephone call from an angry customer who bought a smartphone from your company but is not happy with it. They are now threatening to take their story to a consumer watchdog and to the trading standards representative. Your objective is to resolve the issue with the minimum damage to the company (financially and in terms of our reputation). Plan your response and have a talk with the customer.

Student B: You are an angry customer who bought a smartphone from a small company but you are not happy with it. You are now threatening to take your story to a consumer watchdog and to the trading standards representative. Talk to their sales manager to resolve the issue with the maximum profit to you.

**Sample simulation 3 «Reunion party»**

Coursebook topic: Together forever [6, p. 162]

Topic: Personal accomplishments and failures

A. You are invited to a school reunion party. You decide to go along and see your old schoolmates and friends. Before you do, decide on the following: How successful has this year been for you? What are your accomplishments? What haven't you managed to achieve yet? What personal changes have you come through? What are some interesting things that have happened to you since you left school?

B. Try to speak to everyone. Whose life has changed a lot? Use the prompts 1-6.

**1) Express surprise**

*Is that you, ...?*

*What a surprise!*

*You haven't changed!*

**2) Paying compliments**

*You look wonderful/awesome/great!*

*What have you done to your hair!*

*I have to admit I'm jealous of your...*

*Look at you!*

*I can't believe my eyes!*

**3) Making observations**

*You've lost/put on weight!*

*You've dyed/cut your hair*

*You've changed your image!*

*Another you!*

**5) Talking about yourself**

*I'm living in....*

*I've started to study...*

*I've got married...*

*I've just changed....*

*Here is a photo of....*

**4) Small talk**

*How is it going?*

*How are you faring?*

*Fine! Fantastic!*

**6) Keeping the conversation going**

*Do you remember playing a joke...*

*Do you know what happened to...*

*Have you seen ...*

*Who is that? I have forgotten the name...*

**Conclusions.** This article investigated the potential of role-playing activities to enhance the development of oral interaction skills among junior EFL learners enrolled in a higher language education program. The study drew upon theoretical keystones of interactive foreign language teaching technologies and the concept of communicative competence.

The analysis revealed that when implemented strategically, role-plays can foster a supportive learning environment and promote the development of various communication skills. Key recommendations to implement this interactive method include: 1) engaging and relevant topics: by selecting role-play scenarios that resonate with students' potential real-world experiences, instructors can heighten motivation and engagement; 2) structured approach: utilizing role cards with clearly defined objectives and providing pre-task input on relevant vocabulary and grammar can empower students and reduce performance anxiety; 3) collaborative learning: Encouraging small group discussions before role-playing tasks can create a safe space for practice and foster collaboration among learners; 4) regular implementation: Regularly incorporating role-playing activities into the curriculum can contribute to the ongoing development of speaking fluency and collaborative communication skills.

The article also presented sample activities designed for university-level EFL learners, covering topics such as introductions, making complaints, and personal experiences. These examples illustrate the practical application of the discussed method within the EFL lesson.

In conclusion, this study's findings suggest that the role-playing method holds significant promise for enhancing oral interaction skills among EFL learners in higher education settings. By incorporating the recommendations outlined in this article, instructors can leverage the power of role-playing to create a dynamic and engaging learning environment that fosters effective communication skill development. Further research is needed to explore the possibilities of using other interactive methods to develop EFLCC in higher language education students.

## References

1. Bihych, O.B., Borysko, N.F., Boretska, H.E., et al. (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and practice] (S.Yu. Nikolaieva, Ed.). Lenvit [in Ukrainian].
2. Huzii, T.M., & Hrechok, L. M. (2009). *Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii dlia rozvytku profesiinoho movlennia studentiv u NVNZ* [Using interactive technologies for the development of students' professional speech in higher educational establishments]. *Naukovi zapysky. Seriya "Filolohichna"* [Scientific notes. "Philological" series], 11, 469–473 [in Ukrainian].
3. Koval, T. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Interactive technologies of teaching foreign languages in higher educational establishments]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia* [Information

technologies and learning tools], 6(26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/viewFile/546/451> [in Ukrainian].

4. Kochubei, N. (2010). *Kharakterystyka interaktyvnoho navchannia anhliiskoho dialohichnoho movlennia molodshykh shkoliariv* [Characteristics of interactive teaching of English dialogical speech of junior schoolchildren]. *Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia* [Theoretical issues of culture, education and upbringing], 42, 133–139 [in Ukrainian].

5. Nikolaieva, S.Yu., Solovei, M.I. (Superv.), Holovach, Yu.V., et al. (2001). *Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (p'iaty richny kurs navchannia): Proekt* [English language program for universities / institutes (five-year course of study): Project]. The British Council. [in Ukrainian].

6. Taran, O.M., Davydenko, O.V., Karpenko, N.M., Larina, T.V., Lytvynenko, S.P., Ponomarenko, O.V., Slyvka, V.P., & Smelianska, V.V. (2022). *Praktychnyi kurs anhliiskoi movy: navch. posib. dlia studentiv I kursu dennoho viddilennia fakultetu inozemnykh mov (chastyna 2)* [Practical course of English: textbook for 1st year full-time students of the Faculty of Foreign Languages (part 2)] (O.M. Taran, Ed.). NDU im. M. Hoholya [Nizhyn Mykola Gogol State University]. [in English].

7. Taran, O.M., Davydenko, O.V., Larina, T.V., Ponomarenko, O.V., Slyvka, V.P. & Smelianska, V.V. (2024). *Praktychnyi kurs anhliiskoi movy: navch. posib. dlia studentiv 1 kursu, yaki vyvchali anhliisku movu yak inozemnu (chastyna 1)* [Practical course of English: textbook for 1st year students studying English as a foreign language (part 1)] (O.M. Taran, Ed.). NDU im. M. Hoholya [Nizhyn Mykola Gogol State University] [in English].

8. Blatner, A. (2019). *Action explorations: Using psychodramatic methods in non-therapeutic settings*. Adam Blatner and Parallax Productions [in English].

9. Brown, D.H. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman [in English].

10. Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. (Original work published 2001) [in English].

11. Goh, Christine C.M., & Burns, Ann (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press [in English].

12. Harmer, J. (2007). *How to teach English* (2nd ed.). Pearson Longman [in English].

13. Ishak, S.A., & Abdul Aziz, A. (2022). Role Play to Improve ESL Learners' Communication Skills: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. [https://hrmars.com/papers\\_submitted/14851/role-play-to-improve-esl-learners-communication-skills-a-systematic-review.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/14851/role-play-to-improve-esl-learners-communication-skills-a-systematic-review.pdf) [in English].

14. Kuzembayeva, G., Kuanyshbayeva, A., Maydangalieva, Z., & Spulber, D. (2023). Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games. *Journal of Education and E-Learning Research*, 10(2), 278–284 [in English].

15. Thornbury, S. An A-Z of ELT. Retrieved January 23, 2024. URL: [<https://scottthornbury.wordpress.com/2017/04/30/s-is-for-speaking/>] [in English].

16. Thornbury, S. (2011) *How to Teach Speaking*. Longman [in English].

### Література

1. Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої*. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

2. Гузій Т. М., Гречок Л. М. Використання інтерактивних технологій для розвитку професійного мовлення студентів у НВНЗ. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія «Філологічна»*. 2009. № 11. С. 469–473. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf\\_2009\\_11\\_82](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2009_11_82)

3. Коваль Т. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2011. № 6(26). URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itit/article/viewFile/546/451>

4. Кочубей Н. Характеристика інтерактивного навчання англійського діалогічного мовлення молодших школярів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. праць / за заг. ред. проф. Матвієнко О. В.* Київ: Вид. центр КНЛУ, 2010. Вип. 42. С. 133–139.

5. Ніколаєва С. Ю., Соловей М. І. (кер.), Головач Ю. В. та ін. Програма з англійської

мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект. Київ: The British Council, 2001. 247 с.

6. Таран О. М., Давиденко О. В., Карпенко Н. М., Ларіна Т. В., Литвиненко С. П., Пономаренко О. В., Сливка В. П., Смелянська В. В. Практичний курс англійської мови: навч. посіб. для студентів I курсу денного відділення факультету іноземних мов (частина 2) / за заг. ред. О. М. Таран. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2022. 199 с.

7. Таран О. М., Давиденко О. В., Карпенко Н. М., Ларіна Т. В., Литвиненко С. П., Пономаренко О. В., Сливка В. П., Смелянська В. В. Практичний курс англійської мови: навч. посіб. для студентів I курсу, що вивчають англійську мову як іноземну (частина 1) / за заг. ред. О. М. Таран. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 226 с.

8. Blatner A. Action explorations: Using psychodramatic methods in non-therapeutic settings. Parallax Productions, 2019. 366 p.

9. Brown D. H. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy [2nd ed.]. White Plains, NY: Longman, 2001. xvi, 480 p.

10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Council of Europe, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. (Last assessed: 23.01.2025).

11. Goh Christine C.M., Burns Ann. Teaching speaking: A holistic approach. NY: Cambridge University Press, 2012. 301 p.

12. Harmer J. How to teach English (2nd ed.). Pearson Longman, 2007. 288 p.

13. Ishak S.A., Abdul Aziz A. Role Play to Improve ESL Learners' Communication Skills: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2022. URL: [https://hrmars.com/papers\\_submitted/14851/role-play-to-improve-esl-learners-communication-skills-a-systematic-review.pdf](https://hrmars.com/papers_submitted/14851/role-play-to-improve-esl-learners-communication-skills-a-systematic-review.pdf). (Last assessed: 23.01.2025).

14. Kuzembayeva G., Kuanyshbayeva A., Maydangalieva Z., Spulber D. Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games. *Journal of Education and E-Learning Research*, 2023. №10(2), P. 278–284.

15. Thornbury S. An A-Z of ELT. URL: <https://scottthornbury.wordpress.com/2017/04/30/s-is-for-speaking/>. (Last assessed: 23.01.2025).

16. Thornbury S. How to Teach Speaking. Longman, 2015. 160 p.

---

### **Смелянська В. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
smelianska.victoria@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-3421-7473

### **Давиденко О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
davydenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0002-7204-1405

### **Пономаренко О. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент  
доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
ponomarenko.ov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0003-3874-7460



## **РОЛЬОВА ГРА ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГОВОРІННІ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті досліджено потенціал використання рольових ігор як ефективного методу розвитку умінь англомовного говоріння, зокрема діалогічного мовлення, в студентів молодших курсів, які вивчають англійську мову як іноземну в закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростаючою роллю англійської мови в Україні та трансформаціями, що відбуваються у вищій освіті, які вимагають якісної підготовки фахівців з іноземної мови. Метою статті є характеристика інтерактивного методу «рольова гра» та демонстрація можливостей його застосування для розвитку іншомовних навичок студентів молодших курсів.*

*У роботі використано комплекс взаємопов'язаних теоретичних методів: аналіз, синтез та систематизація наукових джерел для визначення теоретичних підходів до організації навчання усного мовлення за допомогою рольових ігор; порівняльний метод для уточнення сутності наукових дефініцій; метод проєктування та оцінювання інформаційної релевантності для розробки етапів впровадження рольових ігор на лабораторних заняттях з практики усного та писемного мовлення. Емпіричну базу дослідження склали педагогічні спостереження, консультації з колегами та аналіз практичного досвіду.*

*У статті розглянуто визначення та ключові характеристики інтерактивних технологій навчання іноземних мов, особливу увагу приділено методу рольової гри як одному з ефективних засобів розвитку іншомовної комунікативної компетентності. Проаналізовано різні підходи до визначення поняття «рольова гра» та її відмінності від симуляцій. На основі аналізу наукової літератури та практичного досвіду авторами сформульовано рекомендації щодо ефективного використання рольових ігор на лабораторних заняттях з англійської мови, зокрема: вибір цікавих та релевантних для студентів тем, використання карток з чітко визначеними ролями та завданнями, проведення підготовчих вправ для активізації необхідної лексики та граматики, створення сприятливої атмосфери для спілкування та співпраці.*

*У статті також представлено приклади рольових ігор, розроблених авторами для студентів, які вивчають англійську мову як іноземну, що охоплюють такі теми, як знайомство, висловлення скарг та обговорення особистих досягнень. Ці приклади ілюструють практичне застосування методу в освітньому процесі. Результати дослідження підтверджують ефективність використання рольових ігор для розвитку діалогічного мовлення студентів-початківців. Запропоновані рекомендації можуть допомогти викладачам створювати динамічне та цікаве навчальне середовище, що сприяє розвитку комунікативних умінь. Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні можливостей використання інших інтерактивних методів для формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.*

*Ключові слова: інтерактивні технології навчання, рольова гра, англомовне говоріння, діалогічне мовлення, лабораторне заняття з англійської мови як іноземної, іншомовна комунікативна компетентність, вища лінгвістична освіта.*

---

## ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА

---

УДК 378:14

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-146-151

### **Багас О. П.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри фізичного виховання і спорту  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
olegbagas@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-7392-5296

### **Ніколаєнко К. Р.**

Національна академія Державної прикордонної служби України,  
nikoletta1223@gmail.com  
orcid.org/0009-0009-3326-4460

### **Глівінська Л. О.**

Національна академія Державної прикордонної служби України,  
linaLina@gmail.com  
orcid.org/0009-0002-7889-3294

## **ВПЛИВ ТА ВАЖЛИВІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ КУРСАНТІВ ПРИКОРДОННИКІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ**

*Нові реалії життя та здобуття фахової освіти в умовах воєнного стану внесли зміни в організацію системи навчання та фізичного виховання. У сучасних умовах повномасштабної війни, фізичне виховання курсантів-прикордонників набуває особливої актуальності. Ця стаття досліджує вплив фізичної підготовки на бойову готовність, психологічну стійкість та загальне здоров'я військовослужбовців. На основі аналізу сучасних тренувальних методик і досвіду військових конфліктів, зокрема, висвітлено основні компоненти ефективної фізичної підготовки. Систематичне та цілеспрямоване фізичне виховання сприяє підвищенню витривалості, сили, гнучкості та координації, що є критично важливим для виконання службових завдань в умовах підвищеного стресу та фізичних навантажень.*

*Фізичні тренування також сприяють розвитку психологічної стійкості, оскільки регулярні фізичні навантаження сприяють зменшенню рівня стресу, покращують настрій та загальний психологічний стан курсантів. Крім того, фізична активність є важливим фактором профілактики різноманітних захворювань, що сприяє збереженню здоров'я військовослужбовців навіть в умовах бойових дій. Особлива увага приділяється ролі командної роботи під час фізичних тренувань, що сприяє зміцненню військового братства та покращує взаємодію підрозділу. Актуальність цієї теми зумовлена необхідністю вдосконалення системи фізичного виховання для підвищення бойової готовності прикордонників. В умовах війни важливо не лише підтримувати фізичну форму, але й використовувати фізичні вправи як інструмент психологічного відновлення та збереження морального духу особового складу.*

*Метою цієї статті є виокремлення основних елементів ефективної фізичної підготовки та акцентування на значущості систематичного підходу до фізичного виховання для підвищення бойової готовності та успішного виконання службових завдань у складних бойових обставинах. У статті підкреслюється, що ефективне фізичне виховання має бути комплексним, включати різноманітні вправи та методики, а також враховувати індивідуальні особливості кожного курсанта. Залучення сучасних технологій, таких як симулятори та інтерактивні тренажери, може значно покращити результати підготовки. Таким чином, фізичне виховання курсантів-прикордонників є невід'ємною складовою їх підготовки до виконання службових завдань та захисту держави під час війни.*

*Ключові слова:* спорт, фізична підготовка, фізичне виховання, воєнний стан, прикордонники, військовослужбовці

---

**Постановка проблеми.** У сучасних реаліях військових конфліктів фізична підготовка військовослужбовців має вирішальне значення. Важлива вона й для курсантів-прикордонників, які стикаються з інтенсивними фізичними та психологічними випробуваннями. У воєнний час, коли витривалість і стійкість безпосередньо впливають на ефективність виконання службових завдань і збереження життя військових, фізичне виховання стає ключовим елементом загальної підготовки курсантів. Від кардіонавантажень до силових вправ, всі аспекти фізичної підготовки не лише підтримують фізичне здоров'я, але й сприяють формуванню командного духу та покращенню психологічного стану.

Фізична підготовка є пріоритетним напрямом професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, що обумовлено необхідністю адаптації до високих вимог службової діяльності та сучасних бойових завдань. Система фізичного виховання в закладах вищої освіти системи МВС спрямована на забезпечення відповідного рівня фізичної готовності, необхідного для успішного виконання службових обов'язків, і повинна функціонувати безперервно як у мирний, так і у воєнний час.

Фізична підготовка курсантів-прикордонників має бути спрямована на збереження їхнього здоров'я, підтримання високої фізичної та психічної витривалості, всебічний розвиток фізичних якостей, а також формування професійно важливих умінь і навичок, необхідних для виконання службово-оперативних завдань [1].

З вищенаведеного можна зробити висновок, що якісна фізична підготовка є надзвичайно важливою для курсантів-прикордонників у кількох аспектах. По-перше, вона сприяє збереженню та зміцненню їхнього здоров'я, що забезпечує ефективність виконання службових завдань і готовність до професійного розвитку. Наприклад, специфіка виконання завдань на блокпостах чи патрулювання в умовах тривалого статичного положення може негативно впливати на фізичний стан прикордонників. Саме тому фізична підготовка покликана компенсувати ці навантаження, підвищуючи рівень їхнього здоров'я та витривалості.

Умови воєнного стану змінили організацію навчального процесу та фізичного виховання, враховуючи підвищене навантаження на військовослужбовців. Реальна бойова діяльність прикордонників значно перевищує звичайну службову діяльність за рівнем фізичних і психічних навантажень, що висуває вищі вимоги до їхньої підготовки. Саме в процесі фізичного виховання здійснюється всебічна психофізична та професійна підготовка курсантів до виконання завдань у складних умовах. Аналіз актуальних аспектів фізичного виховання є важливим для забезпечення високого рівня службової готовності курсантів-прикордонників, що визначає їхню здатність ефективно діяти в умовах війни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання організації фізичного виховання військовослужбовців завжди привертало увагу українських дослідників. Теоретичні аспекти цієї тематики висвітлювали такі науковці, як А. Белей, О. Діденко,

П. Криворучко, С. Романчук, В. Сирмаміїх та інші. Зокрема, Ю. Бородин і С. Романчук у своїх роботах доводять, що цілеспрямована фізична підготовка позитивно впливає на тренуваність організму та сприяє вдосконаленню його функцій. С. Глазунов аналізує шляхи підвищення ефективності занять з фізичного виховання курсантів. Попри велику кількість досліджень, спрямованих на вдосконалення фізичної підготовленості військовослужбовців, недостатньо уваги приділено побудові занять з фізичної підготовки на етапі підготовки до виконання завдань в екстремальних умовах професійної діяльності.

**Мета статті** полягає в аналізі впливу фізичного виховання на бойову готовність, психологічну стійкість та загальний стан здоров'я курсантів-прикордонників в умовах війни. Стаття має на меті визначити ключові компоненти ефективної фізичної підготовки та підкреслити важливість систематичного підходу до фізичного виховання для підвищення боєздатності та забезпечення успішного виконання службових завдань у складних бойових умовах.

Методологія дослідження полягає у використанні комплексного підходу, який включає такі етапи як синтез та аналіз інформації, аналіз літературних джерел та порівняльний аналіз.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Досвід сучасних локальних війн та збройних конфліктів демонструє, що, незважаючи на швидкий прогрес у розвитку озброєння та військової техніки, а також зміну підходів до ведення бойових дій, фізична та психологічна готовність військовослужбовців залишається критично важливою для успішного виконання службових завдань і бойової діяльності. Однак результати численних досліджень свідчать про зниження загального рівня фізичної підготовленості курсантів закладів вищої освіти системи МВС. Зокрема, В. Сирмаміїх і Ю. Миронов вказують, що одним із негативних чинників стало впровадження дистанційного навчання, спочатку зумовлене пандемією COVID-19, а пізніше – військовою агресією російської федерації проти України [2]. Потрібно зазначити, що війна спричиняє високий рівень стресу та психологічного навантаження, що також може негативно впливати на мотивацію курсантів до тренувань, а отже негативно впливати на рівень фізичної підготовленості.

Сучасні військові реалії вимагають від військовослужбовців не лише високого рівня професійної підготовки, а й максимальної фізичної та психологічної витривалості. Зі збільшенням складності озброєння, динамізму військових дій і розширенням спектра завдань, що стоять перед прикордонниками, значно зростають вимоги до їх фізичних, психічних та інших якостей, розвиток яких має бути пріоритетом у процесі фізичної підготовки. Залежно від рівня фізичного розвитку людини та потреби у його вдосконаленні, під час фізичного виховання використовуються різні засоби, методи та форми. Водночас дедалі частіше лунає думка про те, що традиційні підходи до фізичного виховання вичерпали свій потенціал. Саме тому в сучасній підготовці акцент робиться на позатренувальних та позазмагальних чинниках. Для підвищення ефективності занять з фізичного виховання курсантів Державної прикордонної служби доцільно впроваджувати індивідуально-програмне навчання, враховуючи мотиваційно-емоційний аспект формування здорового способу життя.

Особливістю фізичної підготовки курсантів є необхідність розвитку високого рівня фізичної підготовленості, досконалого володіння технікою і тактикою застосування заходів фізичного впливу, навчання навичкам самозахисту і прийомам рукопашного бою в штатних та екстремальних умовах оперативно-службової діяльності [3]. Фізична підготовка військовослужбовців є складовою частиною державної системи фізичного виховання та органічно пов'язана з усіма її ланками [4]. Проте вирішення завдань загальної фізичної підготовки та розвиток базових фізичних якостей не забезпечує повною мірою готовність військовослужбовців до виконання завдань у бойових умовах [5, с. 20]. Фізична готовність військовослужбовця до бойової діяльності формується під час різноманітних заходів навчально-бойової підготовки.

Бойова підготовка – це системний і організований процес навчання та виховання, спрямований на опанування знань, прийомів і навичок, необхідних для виконання службових завдань. Вона включає сплановані та практично організовані заходи, які забезпечують якісну підготовку особового складу до виконання завдань у різних умовах службово-бойової (оперативної) діяльності.

Ключовим засобом фізичної підготовки, яка є важливою складовою бойової підготовки курсантів, виступають фізичні вправи. Під час фізичних навантажень до активної роботи залучаються майже всі органи та системи організму. Завдяки варіації характеру і рівня тренувальних навантажень можна цілеспрямовано зміцнювати органи, розвивати важливі фізичні якості та сприяти адаптаційним процесам. Фізичні вправи для підготовки військовослужбовців Державної прикордонної служби України повинні бути руховими діями або їх комбінацією, що виконуються з метою покращення фізичного стану та враховують закономірності рухової активності, необхідної для ефективного виконання завдань за призначенням.

У сучасних умовах зростання вимог до бойової майстерності військовослужбовців фізична підготовка стає невід'ємною складовою загального процесу професійного становлення. Для забезпечення максимальної ефективності фізичного вдосконалення під час планування навчальних занять із фізичної підготовки необхідно забезпечити їх максимальну узгодженість за змістом, часом і методикою з іншими формами фізичної підготовки, а також із фізичними навантаженнями, які отримує особовий склад під час занять з інших предметів бойової підготовки [5].

Дослідники наголошують, що раціонально організована і проведена фізична підготовка сприяє суттєвому підвищенню військово-спеціальної підготовленості особового складу та формуванню його військової майстерності [6]. Досягнення високого рівня бойової майстерності неможливе без міцного фундаменту фізичної підготовленості. Крім того, ефективне управління навчально-виховним процесом у закладах вищої освіти зі специфічними умовами неможливе без достатньої інформації про курсантів [7], зокрема їхні психофізіологічні та соціальні характеристики, які в сукупності відображають типові риси, притаманні їхньому віку.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Актуальність та важливість фізичного виховання молодого поповнення Державної прикордонної служби України в умовах військового часу не потребує додаткових аргументів. Фізична підготовка військовослужбовців є невід'ємною частиною державної системи фізичного виховання і повинна бути інтегрована з усіма її ланками. Раціонально спланована фізична підготовка є важливим чинником, що значно підвищує військово-спеціальну підготовленість особового складу, створюючи міцну основу для досягнення високого рівня військово-професійної майстерності. Без належного фізичного підґрунтя неможливо забезпечити ефективне виконання бойових завдань.

Серед основних проблем, що виникають у процесі фізичного виховання курсантів під час воєнного стану, можна виокремити нераціональну диференціацію навчального матеріалу за різними напрямками підготовки, відсутність регулярності тренувань, а також дефіцит необхідного спорядження та екіпірування.

### Література

1. Бутов С. Є. Основи спеціальної фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ. Київ, 2003. 338 с.
2. Сирмаїїх В. В., Миронов Ю. О. Удосконалення професійно прикладної фізичної підготовки здобувачів відомчих закладів вищої освіти: виклики воєнного стану. *Українська поліцейстика*. 2022. № 2 (4). С. 103–107.

3. Чудик А. Мозолєв О. Індивідуальна фізична підготовка курсантів в умовах воєнного стану. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*, 2022. № 30(3). С. 565–577.
4. Левчук В. О. Проведення фізичної підготовки військовослужбовців під час ведення бойових дій. *Фізична підготовка особового складу Збройних сил, інших військових формувань та правоохоронних органів України: досвід, сучасність, проблеми та перспективи розвитку: матеріали наук.-метод. конф. 26–28 листопада 2014 р. Київ: МОУ. С. 19–22.*
5. Лихольот О. В. Досвід організації та проведення фізичної підготовки в особливий період. *Фізична підготовка особового складу Збройних сил, інших військових формувань та правоохоронних органів України: досвід, сучасність, проблеми та перспективи розвитку: матеріали наук.-метод. конф. 26–28 листопада 2014 р. Київ: МОУ, 2014. С. 55–9.*
6. Скрипченко І. Т., Маркечко К. А., Скрипченко О. Т. *З досвіду використання інтерактивних методів навчання у ЗВО МВД при викладанні дисциплін професійного спрямування. Сучасні тенденції та перспективи розвитку фізичної підготовки та спорту Збройних Сил України, правоохоронних органів, рятувальних та інших спеціальних служб на шляху євроатлантичної інтеграції України: тези IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 19 листопада 2020 р.). Київ: НУОУ, 2020. С. 114–115.*
7. Анісімов Д. О. Фізична підготовка курсантів закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання в умовах воєнного стану: актуальні питання. *Фізична культура в університетській освіті: світова практика та сучасні тренди: зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф. Дніпро: ДДУВС, 2023. С. 163–164.*

### References

1. Butov, S.Ye. (2003). *Osnovy spetsialnoi fizychnoi pidhotovky pratsivnykiv orhaniv vnutrishnikh sprav* [Basics of special physical training for employees of internal affairs bodies]. Kyiv [in Ukrainian].
2. Syrmamiikh, V.V. & Myronov, Yu.O. (2022). Udoskonalennia profesiino prykladnoi fizychnoi pidhotovky zdobuvachiv vidomchykh zakladiv vyshchoi osvity: vyklyky voiennoho stanu. [Improving of professional applied physical training of students of state higher education institutions: challenges of martial state]. *Ukrainska politseistyka – Ukrainian Polyceistics*. No. 2 (4). P. 103–107 [in Ukrainian].
3. Chudyk, A. & Mozolev, O. (2022). Indyvidualna fizychna pidhotovka kursantiv v umovakh voiennoho stanu [Individual physical training of cadets under martial law]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy – Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine*. No 30(3). P. 565–577 [in Ukrainian].
4. Levchuk, V.O. (2014). Provedennia fizychnoi pidhotovky viiskovoslužbovtiv pid chas vedennia boiovykh dii [Conducting physical training of servicemen during hostilities]. *Fizychna pidhotovka osobovoho skladu Zbroinykh syl, inshykh viiskovykh formuvan ta pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy: dosvid, suchasnist, problemy ta perspektyvy rozvytku*. (Kyiv, November 26–28, 2014). Kyiv: MOU [in Ukrainian].
5. Lykholot, O.V. (2014). Dosvid orhanizatsii ta provedennia fizychnoi pidhotovky v osoblyvyi period. [Experience in organizing and conducting physical training during a special period]. *Fizychna pidhotovka osobovoho skladu Zbroinykh syl, inshykh viiskovykh formuvan ta pravookhoronnykh orhaniv Ukrainy: dosvid, suchasnist, problemy ta perspektyvy rozvytku*. Kyiv: MOU [in Ukrainian].
6. Skrypchenko, I.T., Markechko K.A. & Skrypchenko O.T. (2020). Z dosvidu vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia u ZVO MVD pry vykladanni dystsyplin profesiinoho spriamuvannia [From the experience of using interactive teaching methods at the Higher Educational Institution of the Ministry of Internal Affairs when teaching professional disciplines]. *Suchasnit tendentsii ta perspektyvy rozvytku fizychnoi pidhotovky ta sportu Zbroinykh Syl Ukrainy, pravookhoronnykh orhaniv, riatuvalnykh ta inshykh spetsialnykh sluzhb na shliakhu yevroatlantychnoi intehtratsii Ukrainy* [in Ukrainian].

7. Anisimov, D.O. (2023). Fizychna pidhotovka kursantiv zakladiv vyshchoi osvity zi spetsyfichnymy umovamy navchannia v umovakh voiennoho stanu: aktualni pytannia [Physical training of higher educational institutions' cadets with specific learning conditions in martial arts conditions: current issues]. *Fizychna kultura v universytetskii osviti: svitova praktyka ta suchasni trendy*. Dnipro: DDUVS [in Ukrainian].

---

### **Bahas O.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,  
olegbagas@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-7392-5296

### **Nikolaienko K.**

cadet of study group 332 of the Faculty of Law Enforcement,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,  
nikoletta1223@gmail.com  
orcid.org/0009-0009-3326-4460

### **Hlivinska L.**

cadet of study group 332 of the Faculty of Law Enforcement,  
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine,  
linaLina@gmail.com  
orcid.org/0009-0002-7889-3294

## **THE INFLUENCE AND IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION OF BORDER GUARD CADETS DURING THE WAR**

*The new realities of life and obtaining professional education under martial law have made changes to the organization of the education and physical education system. In modern conditions of full-scale war, physical education of border guard cadets is becoming especially relevant. This article examines the impact of physical training on combat readiness, psychological stability and general health of military personnel. Based on the analysis of modern training methods and the experience of military conflicts, in particular, the main components of effective physical training are highlighted. Systematic and purposeful physical education helps to increase endurance, strength, flexibility and coordination, which is critically important for performing official tasks in conditions of increased stress and physical exertion.*

*Physical training also contributes to the development of psychological stability, since regular physical activity helps to reduce stress levels, improve mood and the general psychological state of cadets. In addition, physical activity is an important factor in the prevention of various diseases, which helps to preserve the health of military personnel even in conditions of combat operations. Special attention is paid to the role of teamwork during physical training, which helps to strengthen military brotherhood and improve the interaction of the unit.*

*The article emphasizes that effective physical education should be comprehensive, include a variety of exercises and techniques, and also take into account the individual characteristics of each cadet. The involvement of modern technologies, such as simulators and interactive training equipment, can significantly improve the results of training. Thus, physical education of border guard cadets is an integral part of their preparation for performing official tasks and protecting the state during war.*

*Key words: Sport, physical training, physical education, martial law, border guards, military personnel.*

УДК 371.134:78

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-152-159

**Ростовська Ю. О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музичної педагогіки та хореографії  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
yarostovska@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-0910-117X

**ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ  
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ХОРЕОГРАФІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*У зв'язку із системними перетвореннями у хореографічній освіті, пошуками нових освітніх технологій значно підвищилися вимоги до фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти України. У статті визначено основні завдання цієї підготовки, яка покликана забезпечити усвідомлення ролі хореографічного мистецтва в системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння практичних та теоретичних основ хореографічної освіти, оволодіння виконавською технікою та методами роботи з підростаючим поколінням.*

*Охарактеризовано інноваційні підходи до підготовки майбутніх педагогів-хореографів, які вбачаються у тісному зв'язку з практикою сучасної хореографічної освіти та її усталеними традиціями. Зазначено, що основні завдання фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії – закласти теоретичні та практичні основи педагога-артиста, необхідні для подальшої самоосвіти та удосконалення професійної майстерності. Визначено, що це вимагає від вищої школи викладання фахових дисциплін на інтелектуальному, художньо-творчому рівні, що відповідає природі танцю, його гуманістичній та перетворюючій функції. У статті підкреслено, що майбутній педагог за роки навчання у закладах вищої освіти має не тільки оволодіти необхідними теоретичними знаннями та виконавськими вміннями, а й усвідомити шлях їх набуття. Виділено роль інноваційних технологій у формуванні та удосконаленні хореографічних знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей майбутніх педагогів-хореографів. Наголошено, що професійна компетентність, мобільність та рефлексивне осмислення хореографічної дійсності є ключовими результатами такої підготовки.*

*Використання сучасних освітніх технологій у процесі підготовки педагогів-хореографів має розглядатися як інтегрований процес, що базується на художньо-педагогічному спілкуванні. Створення умов для розкриття творчої індивідуальності, усвідомлення власних можливостей та прагнення до самореалізації є важливими складовими професійного становлення. Отже, формування висококваліфікованих педагогів-хореографів вимагає поєднання традиційних і новітніх методів навчання, що забезпечить їхню готовність до ефективної професійної діяльності.*

*Ключові слова: хореографічна освіта, інноваційні технології, фахова підготовка.*

**Постановка проблеми.** Зростання вимог до рівня фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти зумовило глибокі зміни у педагогічній освіті. У сучасних умовах інноваційності, варіативності та модернізації виникає необхідність підготовки кваліфікованих конкурентноспроможних кадрів, які здатні творчо реалізувати себе у будь-якій сфері чи галузі. У зв'язку з цим, відбувається пошук нових освітніх технологій, покликаних забезпечити усвідомлення ролі



хореографічного мистецтва у системі художнього і духовного розвитку особистості, засвоєння теоретико-методичних засад хореографічної освіти та практичних виконавських умінь та навиків.

Слід зазначити, що методичні аспекти проведення занять з хореографії у педагогічних закладах вищої освіти здебільшого ґрунтується на традиціях викладання хореографічних дисциплін у мистецьких закладах. Однак, специфіка педагогічного закладу, склад його здобувачів-хореографів, які у своїй більшості або не мають, або мають лише початкову хореографічну освіту, вимагають значних інноваційних коректив у технології навчання майбутніх педагогів-хореографів [5, с. 43].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії досить актуальні і охоплюють широке коло питань. Багато сучасних українських науковців Л. Андрощук, О. Бурла, М. Грищенко, О. Таранцева, Т. Благова, Ю. Шмакова, Т. Медвідь, О. Пархоменко, С. Куценко та інші досліджували проблеми формування творчого індивідуального стилю майбутніх педагогів-хореографів, їх педагогічної майстерності, артистизму та творчої активності, фахових умінь, професійно-педагогічної спрямованості; процес виконавської підготовки та професійно-педагогічну підготовку балетмейстера тощо.

Інноваційним аспектам фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів присвячена низка досліджень провідних науковців, зокрема: Т. Медвідь, О. Мартиненко, О. Лиманської, Л. Андрощук, Т. Благової, О. Ребрової, А. Ветринської, Л. Маренко та інших.

Ми вирішили узагальнити дослідження вітчизняних науковців і розглянути фахову підготовку майбутніх педагогів під іншим кутом, звернувшись до науки логіки, прослідкувавши впровадження її певних елементів у фахову підготовку високоякісного, мислячого і творчого викладача хореографії.

**Мета статті** – узагальнюючий аналіз інноваційних освітніх технологій у фаховій підготовці майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти; обґрунтування використання технологій доведення та аргументації у методичній підготовці майбутніх педагогів.

**Виклад основного матеріалу.** Інтеграція вітчизняної вищої освіти, зокрема педагогічної, у загальноєвропейський простір передбачає удосконалення засад і принципів сучасної професійно-педагогічної підготовки викладачів. Сучасний стан соціального та економічного розвитку нашого суспільства потребує оновлення усіх сфер освітньої діяльності.

Ключова роль у модернізації системи освіти відводиться вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки саме вони формують професіоналізм та духовно-творчий потенціал особистості майбутніх педагогів хореографічних дисциплін. Усвідомлення значущості хореографічного мистецтва у системі культури та освіти стало відкриття спеціальності 024 «Хореографія» у закладах вищої освіти України, що викликало потребу в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх фахівців хореографії [6, с. 142].

Сучасний етап розвитку хореографічної освіти вимагає підготовки таких педагогів-хореографів, які б поєднували у собі творчу індивідуальність і високий професіоналізм. Саме тому, актуальним є пошук обґрунтованих, сучасних інноваційних підходів до навчання і процесу їх професійного становлення. В умовах реформування освіти в Україні проблема удосконалення фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії стає однією із самих важливих, оскільки від особистісних якостей, світогляду, рівня культури, професійної компетентності залежить успішність майбутньої педагогічної діяльності.

Завдання хореографічної освіти – забезпечити майбутніх педагогів-хореографів знаннями про загальні закономірності та особливості розвитку хореографічного мистецтва у різні історичні періоди; про його стилі й напрямки; специфіку емоційно-образного і емоційно-смыслового відображення життя людини засобами хореографії;

художнього мислення і творчості; методики викладання фахових дисциплін; формування виконавсько-сценічних умінь, майстерності балетмейстера тощо [5, с. 27].

**Інновації** є однією з основних умов реалізації завдань, які стоять перед сучасною вищою хореографічною освітою. Загалом, інновації в освіті – явище динамічне та змінне. Це створення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних компонентів освіти, зокрема хореографічної; відбувається перехід системи до якісно нового стану. Інновація має багатомірне значення, оскільки складається з власне *ідеї* та *процесу практичної реалізації* [2, с. 60].

Бурхливий розвиток нашого суспільства вимагає постійного удосконалення процесу підготовки майбутнього педагога-хореографа. Вітчизняний науковець професорка О. Отич влучно зазначила: «Учитель XXI століття відрізняється від своїх попередників тим, що має виявляти більшу інноваційність, володіння мультимедійними, комп'ютерними, інтерактивними та іншими інноваційними технологіями; бути пристосованим до нових умов функціонування освіти у глобалізованому світі, що швидко змінюється, у суспільстві знань» [1, с. 212].

Питання інновацій у фаховій підготовці майбутніх викладачів хореографії у закладах вищої освіти з метою формування кваліфікованих спеціалістів, які стануть носіями і джерелами передачі хореографічної культури майбутнім поколінням, є дуже актуальними. Адже головною вимогою до сучасної хореографічної освіти є підвищення загального рівня випускників вищої школи та надання їм конкурентних переваг на світовому рівні.

Однак, проблему інновацій у професійній підготовці майбутніх викладачів хореографії не можна розглядати у відриві від практики сучасної хореографічно-педагогічної освіти, її усталених традицій. Традиція у педагогіці – широке за обсягом і гранями явище: це і педагогічна творчість, і освітня діяльність, і світосприйняття. Саме традиція забезпечує неперервність педагогічної творчості, її наступність, без якої педагогіка не може існувати [5, с. 43].

Можна виділити традицій, які лежать в основі фахової підготовки майбутніх викладачів хореографії, а саме: традиції формально регламентованого навчання, його домінування над творчим началом; ґрунтового вивчення фахових теоретичних дисциплін та виконавської підготовки, з одного боку, та відірваності викладання цих дисциплін від змісту практичної діяльності у хореографічних колективах і позашкільних мистецьких закладах.

Традиційними стали спрямування навчання у виконавських класах на екзамен або залік як підсумок усієї роботи; переважання метафізичного рівня викладання над діалектичним; усталені критерії оцінювання результатів хореографічно-освітньої діяльності спрямовані на виявлення знань і навичок, а не мислення та умінь на основі знань тощо.

Зміни, що вносять щось нове в усталені традиції, прийнято називати інноваціями. Між традиціями і інноваціями виникає діалектичний взаємозв'язок: новаторство, спочатку будучи опозиційним до існуючих традицій і підходів, з часом завойовує дедалі більше прихильників і саме поступово стає традицією. Однак, не все у педагогіці є новаторським, тому потрібно відрізнити істинно нове від модного, новаторство від неправдивого новаторства, якими б привабливими ідеями воно не прикривалося [5, с. 44].

Інноваційні освітні технології повинні ґрунтуватися не на авторитарному, а на рефлексивно-інтерпретаційному підході до хореографічної освіти майбутніх педагогів-хореографів; на педагогічному спілкуванні, що має по можливості моделювати майбутню практичну діяльність здобувачів; спрямовуватися на розвиток особистості майбутнього викладача хореографії, забезпечення умов для їх самоствердження,

вияву творчої індивідуальності, особистої неповторності, впевненості у власних силах; на формуванні методологічної культури майбутнього педагога тощо.

Сучасна вища хореографічна освіта в Україні складається з міцної теоретичної бази знань, широкого спектра практичних умінь та навичок. До комплексної системи підготовки майбутніх фахівців з хореографії входять освітні дисципліни, спрямовані на формування основних спеціальних якостей, необхідних для ефективної педагогічної, балетмейстерської та виконавської діяльності.

До основних профільних навчальних дисциплін належать «Класичний танець», «Народно-сценічний танець», «Сучасний бальний танець», «Історико-побутовий танець», «Сценічно-виконавська майстерність хореографа». Окрім дисциплін з різною стилістичною хореографічною лексикою, навчальна програма містить «Історію хореографічного мистецтва», «Мистецтво балетмейстера», «Методику роботи з хореографічним колективом», «Теорію та практику хореографічної освіти», а також практичну підготовку у спеціалізованих мистецьких закладах.

Новою тенденцією, яку викликали глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, стали майстер-класи, тренінги та семінари, на яких запрошують провідних хореографів світового рівня. Заняття із такими викладачами дають майбутнім викладачам хореографії опанувати нову або розширену танцювальну техніку, ознайомитися з новими формами подачі хореографічного матеріалу, визначити шляхи формування власної методики викладання хореографічних дисциплін з урахуванням передового педагогічного та хореографічного досвіду [2, с. 60].

Складним і багатограним процесом є методична фахова підготовка майбутніх викладачів хореографії, у зв'язку з чим постають такі запитання: по-перше, як ефективніше передавати методичні фахові знання, по-друге – у який спосіб ці знання будуть засвоюватися здобувачами і набувати особистісного змісту? На нашу думку, засвоєння студентами певного обсягу фахових знань не забезпечує автоматично їхньої успішної професійної діяльності у майбутньому. Тож, постає питання щодо *шляхів* пізнання і засвоєння методики хореографічної освіти: руху від конкретного до абстрактного або, навпаки, від абстрактного до конкретного [5, с. 44].

Використання у навчальному процесі інноваційних освітніх технологій доведення і аргументації методичних положень у підготовці майбутнього викладача хореографії дає можливість спрямувати освітній процес на забезпечення професійної компетентності фахівця. У філософському розумінні *доведення* – логічна форма встановлення тієї чи іншої думки на основі знань, істинність яких безсумнівна. Логіка розглядає доведення як процес думки, що полягає в обґрунтованості істинності якогось положення за допомогою інших положень, істинність яких установлена раніше [3, с. 205].

Використання викладачем вищої школи на своїх заняттях, де вивчаються методичні основи навчання якомусь фаховому предмету чи роботи з хореографічним колективом, доведення має стимулювати у майбутніх педагогів професійних переконань у істинності отриманих знань і одночасно виступати показником росту цього процесу – коли здобувачі самостійно роблять спробу довести певну ідею, яка має стати їх переконанням, намагаючись використати засвоєне положення у якості доведення інших думок [5, с. 55].

Будучи універсальним, доведення найдоцільніше може застосовуватися при розгляді головних питань курсів «Методика роботи з хореографічним колективом» на бакалаврському освітньому рівні і «Теорія та практика хореографічної освіти» на магістерському освітньому рівні. Це дозволить викладачу вищої школи, який читає ці предмети, будувати виклад навчального матеріалу за концентричним принципом, розгортаючи навколо стрижневої думки набуті знання, якимось чином з нею пов'язані.

Будь-яке доведення складається з *тези*, *аргументів* і *демонстрації* (форми аргументів). Тезою називається судження, істинність якого треба довести. Аргументом (доказом) називають ті судження, які наводяться для обґрунтування тези.

Аргументами можуть бути факти, закони науки, теорії, аксіоми, визначення тощо, тобто положення, істинність яких вважається безсумнівною. Демонстрація - це логічне міркування, у ході якого із аргументів (доказів) виводиться істинність або хибність тези [3, с. 207].

При читанні лекцій з фаху майбутнім викладача хореографічних дисциплін доречно використовувати такий педагогічний прийом: спочатку чітко формулюється теза, а потім дається її обґрунтування. Такий спосіб побудови лекції дозволяє зосередити увагу студентів на основній проблемі та сприяє кращому засвоєнню логіки аргументації.

Найдоцільнішою формою самостійного доведення здобувачами істинності певних положень можуть бути різні пізнавальні завдання. Прикладом вирішення майбутніми викладачами хореографії одного з пізнавальних завдань може слугувати наступне запитання: «Як оцінювати хореографічні досягнення здобувачів?». Своєрідність завдання полягає у тому, що неповторність і самостійність творчості особистості дають змогу ставити знак рівності між художніми виявами кожної людини.

У ході його вирішення здобувачі повинні з'ясувати функції оцінювання освітніх досягнень учнів, специфіку оцінювання хореографічних здібностей і виконавської діяльності. У процесі вирішення цього завдання майбутні педагоги-хореографи набувають нових знань, помічають відмінність між оцінюванням знань з точних наук і знань з хореографії [5, с. 59].

Специфікою гуманітарних наук є широке використання поряд із доведенням, так званої недоказової *аргументації*. Доведення поряд із спростуванням, аргументація із критикою найчастіше проводяться у формі *дискусій*. Такий вид діалогічного методу дає можливість поглибити зміст уже відомого здобувачам матеріалу, упорядкувати його, систематизувати та узагальнити, і передусім, розвинути вміння захищати своє погляди і переконання.

Наприклад, дискусія щодо українського хореографічного фольклору як джерела виховання, формування естетичної свідомості людини. Необхідно визначити сутність поняття «фольклор», «хореографічний фольклор», розглянути коло питань, які постають у зв'язку з використанням українського фольклору у навчальному процесі сучасних закладів освіти: яка педагогічна доцільність звернення до українського фольклору; який відгук знаходитиме народний танець серед підростаючого покоління; як має поєднуватися народний танець з більш розвинутими формами сучасного танцю тощо [5, с. 74].

Учасників варто розділити на дві групи. Допустимо, одні стверджують, що склалися нові умови життя, виникли нові сучасні ритми, розвинулося танцювальне мислення і бачення, тому народний танець не має особливого значення у вихованні дітей та молоді. Суть аргументації зводиться до думки, що архаїчна хореографічна культура далека від життя сучасної людини, тому вона не може суттєво впливати на неї.

Друга група учасників дискусії вважає, що танцювальна культура людини невід'ємна від культури свого народу. Тому народне мистецтво повинне розкриватися підростаючому поколінню як частина життя народу, як явище його духовної культури. Можливі такі аргументи: кожна людина генетично несе у собі початки тієї свідомості, на якій у далекому минулому зросла стихія танцювального фольклору; фольклор сприяє наближенню до сформованих впродовж століть уявлень про сутність людини, її духовність, гармонію довілля; що народний танець володіє істинною красою і художньою довершеністю [5, с. 75].

У прихильників першої точки зору аргумент один: архаїчний танець, його форми та зміст далекі від життя сучасної людини, нових традицій, способів передачі танців, його побутування у суспільстві тощо. Цей аргумент не переконливий, більше того, являється хибним, оскільки ґрунтується на запереченні зв'язку між поколіннями і епохами.

Аргументи прибічників другої точки зору будуються на визнанні естетичної цінності народного танцю, який є пластичною, руховою пам'яттю людства; на одностайній позиції педагогів і хореографів у тому, що віковічні духовні традиції народу мають стати надбанням дітей та молоді і тим самим врятувати їх від безпам'ятства, безликісті і сірості. Завдання педагога – підвести учасників дискусії до думки, що не можна ігнорувати первинну стихію природного руху людини, на якому зросла танцювальна культура народів світу.

Безперечно, нові освітні технології мають спрямовуватися на забезпечення професійної компетенції майбутнього педагога-хореографа, на оновлення змісту хореографічно-педагогічної освіти, коли на чільне місце мають вийти не стільки обсяг фахових знань, умінь і навичок, скільки їх глибина і системність, мобільність, гнучкість і достатність для викладання хореографічних дисциплін. І важливим завданням є досягнення органічної єдності предметних циклів спеціальності, їх взаємозв'язку та взаємопроникнення [5, 45].

Оскільки явища об'єктивного світу знаходяться у єдності і не існують ізольовано, то й у змісті навчальних дисциплін, які вивчаються майбутніми викладачами хореографії у закладах вищої освіти, повинні бути забезпечені тісні міжпредметні зв'язки, що відповідають об'єктивній залежності між явищами, що вивчаються, і не порушують внутрішньої логіки кожного предмету.

Низка теоретичних та практичних понять та навиків може бути засвоєна студентами-хореографами тільки у результаті використання знань із суміжних наук, а саме: етики та естетики, культурології, психології, педагогіки, теорії та методики класичного, українського, народно-сценічного, сучасного бального танців, мистецтва балетмейстера тощо.

**Висновки.** Яскравим показником ефективності нових освітніх технологій є те, наскільки вони гуманізують хореографічно-педагогічну освіту. Це дозволить переорієнтувати навчальний процес у закладах вищої освіти на пріоритетний розвиток особистості майбутнього викладача хореографії, виявлення і формування у нього творчої індивідуальності, неповторної «технології» професійної діяльності на основі хореографічної освіти.

Такі нові технології у хореографічно-педагогічній освіті вже існують, про що свідчить досить високий творчий потенціал частини випускників-хореографів закладів вищої освіти, їх плідна праця у навчальних закладах різного типу, науковий і мистецький доробок. Оновлення усталених традицій фахової підготовки майбутніх педагогів-хореографів у дусі сучасних підходів дозволяє забезпечити підготовку професіоналів, здатних плідно працювати у реформованих освітніх мистецьких закладах України.

### Література

1. Андрощук Л. М. Інновації у практичній підготовці майбутнього вчителя хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти в Україні. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Вип. 1–2 (13–14), 2019. С. 211–220.
2. Ветрінська А. В. Інновації в сучасній хореографічній професійній освіті. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі*. Київський університет імені Б. Грінченка. № 2, 2017. С. 59–61.
3. Конверський А. Є. Сучасна логіка (класична і неklasична): підручник. Київ: ЦУЛ, 2020. 294 с.
4. Макаренко Л. Л., Мова Л. В. Інноваційні технології як засіб формування творчої особистості хореографів у процесі професійної підготовки. Серія: «Педагогічні науки: реалії та перспективи». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Вип. 77, 2020. С. 138–141.
5. Ростовська Ю. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів хореографії: монографія. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 106 с.

6. Ростовська Ю. О. Формування виконавсько-сценічної майстерності майбутніх фахівців з хореографії у закладах вищої освіти. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2023. № 2. С. 142–147.

### References

1. Androshchuk, L.M. (2019). Innovatsii u praktychnii pidhotovtsi maibutnoho vchytelia khoreografii v systemi khoreorafichno-pedahohichnoi osvity v Ukraini [Innovations in the practical training of future choreography teachers in the system of choreographic and pedagogical education in Ukraine]. *Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia. Sumskiy derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A.S.Makarenka – Current issues of art education and upbringing*. Issue 1–2 (13–14). P. 211–220 [in Ukrainian].
2. Vetrinska, A.V. (2017). Innovatsii v suchasniï khoreorafichniï profesiinii osviti. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi [Innovations in modern choreographic professional education]. *Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka – Musical art in educational discourse*. No 2. P. 59–61 [in Ukrainian].
3. Konverskyi, A.Ye. (2020). *Suchasna lohika (klasychna i neklasychna)* [Modern logic (classical and non-classical)]. Kyiv: TsUL [in Ukrainian].
4. Makarenko, L.L. & Mova, L.V. (2020). Innovatsiini tekhnologii yak zasib formuvannia tvorchoi osobystosti khoreografiv u protsesi profesiinoï pidhotovky [Innovative technologies as a means of forming the creative personality of choreographers in the process of professional training]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova – Scientific Journal of the National Polytechnic University named after M. P. Dragomanov*. Issue 77. P. 138–141 [in Ukrainian].
5. Rostovska, Yu. (2016). *Formuvannia pedahohichnykh perekonan maibutnykh uchyteliv khoreografii* [Formation of pedagogical beliefs of future choreography teachers]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia [in Ukrainian].
6. Rostovska, Yu.O. (2023). Formuvannia vykonavsko-stsenichnoi maistemosti maibutnykh fakhivtsiv z khoreografii u zakladakh vyshchoï osvity [Formation of performing and stage skills of future choreography specialists in higher education institutions]. *Naukovi zapysky. Seria «Psykhologo-pedahohichni nauky» – Scientific notes. Series "Psychological and pedagogical sciences"*. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. No 2. P. 142–147 [in Ukrainian].

---

#### Rostovska Yu.

Candidate of Science in Pedagogics,  
Associate Professor at the Department of Music Pedagogics and Choreography  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
yuliarostovska@ukr.net  
orcid.org/0000-0002-0910-117X

### INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE CHOREOGRAPHY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

*Due to systemic transformations in choreographic education and the search for new educational technologies, the requirements for the professional training of future choreography teachers in Ukrainian higher education institutions have significantly increased. The article focuses on the key aspects of this training, emphasizing the importance of understanding choreography's role in artistic and personal development, mastering both theoretical knowledge and practical skills, refining performance techniques alongside effective pedagogical strategies for working with younger generations.*

*The study characterizes innovative approaches to training future dance teachers, emphasizing their close connection to both the practice of contemporary choreographic education and its established traditions. The study underscores that a fundamental*

*objective of professional training is to cultivate both theoretical expertise and the applied skills required for continuous self-improvement and artistic growth. For this, specialized disciplines must be taught at a high intellectual and creative level, reflecting the expressive, humanistic, and transformative nature of dance.*

*It is underlined that beyond acquiring knowledge and performance techniques, aspiring choreography educators must develop a deep understanding of their learning journey. The integration of innovative educational tools is presented as a crucial factor in shaping future professionals, enhancing their adaptability, artistic expression, and reflective thinking. Professional competence, mobility, critical engagement with choreographic trends, and the ability to navigate the complexities of artistic education are highlighted as key outcomes of effective training.*

*The use of modern educational technologies in the preparation of choreography teachers should be viewed as an integrated process based on artistic and pedagogical communication. The creation of an educational environment that nurtures individuality, self-awareness, and creative expression is seen as vital to the formation of competent and forward-thinking dance professionals. By fostering such an approach, higher education institutions can ensure that future choreography teachers are well-equipped to inspire, guide, and innovate within the field.*

*Key words: choreographic education, innovative technologies, professional training.*

УДК 378.091.212-044.332:[378.147:811  
DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-160-168

**Тезікова С. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської філології  
та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
tezikova@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-7094-7505

**Петрукович С. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри прикладної лінгвістики  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
blagininasvitlana@gmail.com  
orcid.org/0009-0000-6826-625X

**Таран О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської філології  
та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
elenataran62@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-9462-8146

**Плотніков Є. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри германської філології  
та методики викладання іноземних мов  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
plotnikov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-6010-247X

**АДАПТАЦІЯ ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ:  
З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ ВСТУПУ ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

*Стаття присвячена розгляду адаптаційного періоду у першокурсників спеціальностей 014 Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література, 014 Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література, 035 Германські мови та літератури (переклад включно) за бакалаврським рівнем вищої освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Автори розглядають адаптацію як процес пристосування людини до нових умов середовища, діяльності чи соціальних обставин. На підставі досліджень, власних спостережень, результатів опитувань здобувачів, викладачів університетів та вчителів шкіл вони визначають форми адаптації та описують діяльності в їх межах. У статті також наводиться досвід комплексного підходу до дослідження проблеми, представлений у проєкті Документування ефективної освітньої практики (Documenting Effective Educational Practice (DEEP)) від Центру досліджень післяшкільної освіти (Center for Postsecondary Research) в Університеті штату Індіана (Indiana University). Не применшуючи значимість практики інших колег, автори діляться власним досвідом викладання Вступу до спеціальності для студентів першого курсу згаданих спеціальностей. У статті названі фактори, які спричинили модернізацію змісту навчання зі Вступу до спеціальності: структурні реформи та введення в обіг нових понять;*



*розрив між вимогами вищої школи до рівня академічної готовності першокурсників та реальним її станом у випускників школи; автономією університетів. На думку авторів статті, освітній компонент Вступ до спеціальності має за мету сприяти адаптації студентів до навчання в освітній програмі, яка базується на вивченні іноземних мов, шляхом ознайомлення їх з організацією освітнього процесу та самостійної академічної роботи студентів, профілем спеціальності, перспективами власного професійного становлення та розвитку. Авторами сформульовані завдання, визначено зміст, форми та методи навчання.*

*Автори піднімають проблему зміни алгоритмів визначення компетентностей та програмних результатів, декомпозиції їх, встановлення завдань навчання у відповідності до таксономії Блума.*

*У статті описуються підходи до створення сприятливого навчального середовища, наводяться приклади завдань, розглядаються форми навчання.*

*Ключові слова: адаптація першокурсників до навчання в університеті, компетентності, завдання, зміст, форми та методи навчання.*

**Постановка проблеми.** Питання якості підготовки здобувачів вищої освіти напряму пов'язані із тим, наскільки комфортним для них є університетське середовище, зрозумілим професійне майбутнє і успішним академічне життя кожного студента. Переважна більшість першокурсників – вчорашні випускники загальноосвітніх закладів. Для них навчання в університеті є новим життєвим етапом, результативність якого залежить від успішності адаптаційного періоду, до дослідження якого постійно звертаються, як українські, так і зарубіжні дослідники. На думку Т. Яновської, освіта повинна готувати людину органічно адаптовану до життя у світі багатоманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних [8, с. 92].

**Аналіз останніх досліджень та публікацій** дозволяє стверджувати, що увага дослідників приділяється різним аспектам проблеми адаптації першокурсників до умов навчання в закладах освіти: загальнотеоретичні та організаційні питання вищої освіти (Андрущенко В. П., Бех І. Д., Дубасенюк О. А., Зязюн І. А., Калашнікова С. А., Кремень В. Г., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В.), соціально-психологічні умови адаптації (Дябел Л. І., Карамушка Л.М., Семиченко В. А., Яновська Т. А.) умови ефективного навчання (Зданевич Л. В., Нечитайло Л. Я., Попадич О. О.), мотивація особистості (Бурмас Н. І., Староста В. І.), спрямованість на перспективну професійну діяльність (Прудська О. В., Шик М. П.).

На нашу думку, адаптація – це процес пристосування людини до нових умов середовища, діяльності чи соціальних обставин. Дябел Л.І. досліджуючи соціалізацію студента-першокурсника, як процес, який безпосередньо пов'язаний із загальною адаптацією здобувачів, акцентує роль нового соціального середовища (колектив університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника) [1, с. 4].

Зданевич Л. В., визначаючи концептуальні ідеї щодо адаптації першокурсників, підкреслює, що цей процес активного пристосування людини до обставин свого життя є системним утворенням, що має певну ієрархічну структуру; індивідуальні чи групові ускладнення процесу адаптації можуть виникати на будь-якому рівні структури; створення умов для успішної адаптації людини або соціальної групи можливе лише на основі виявлення і врахування найбільших ускладнень; створення відповідних педагогічних умов сприяє забезпеченню оптимізації процесу адаптації студентів нового прийому до умов життєдіяльності [2, с. 5–6].

На підставі аналізу різних дефініцій явища дослідники визначають такі форми адаптації:

1) формальна адаптація характеризується пізнавально-інформаційним пристосуванням студентів-першокурсників до нового оточення, структури вищої школи, вимог до змісту навчання і своїх обов'язків; 2) суспільна адаптація визначається як процес внутрішньої інтеграції груп першокурсників та подальша інтеграція означених груп зі студентським оточенням у цілому; 3) дидактична адаптація полягає в підготовці здобувачів вищої освіти до нових форм і методів навчальної роботи у вищій школі; 4) професійну адаптацію розуміємо як остаточне вирішення можливих сумнівів стосовно обґрунтованості вибору майбутньої професії, уміння розуміти спрямованість процесу навчання; 5) соціальну адаптацію сприймаємо як один із механізмів соціалізації особистості, її пристосування до вимог соціального середовища, сприйняття його умов, норм і цінностей, асиміляцію у соціальні групи; 6) формування соціально-психологічної адаптації забезпечує повноцінне входження першокурсників до соціально-психологічного простору ЗВО, оволодіння необхідними навичками спілкування з викладачами та студентами-однокурсниками [7, с. 7–8].

Слід зазначити, що в роботах вітчизняних дослідників ретельно розглянуті окремі аспекти, форми та види адаптації першокурсників до умов навчання в університетах [8, с. 93–94]. На наш погляд, цікавим також є досвід комплексного підходу до дослідження проблеми, представлений у проєкті *Документування ефективної освітньої практики* (Documenting Effective Educational Practice (DEEP)) від Центру досліджень післяшкільної освіти (Center for Postsecondary Research) в Університеті штату Індіана (Indiana University). Консорціум з 20 університетів США на початку нульових провів аналіз нормативної бази, матеріально-технічних умов закладів освіти, ефективних моделей та передових практик навчання студентів, на підставі чого було підготовлено рекомендації, серед яких акцент зроблено і на перших місяцях перебування першокурсників в університеті. Автори звертають увагу на необхідність спільної діяльності викладачів та студентів задля встановлення довірливих стосунків, підкреслюють важливість орієнтаційних курсів та тренінгів для формування загально-навчальних вмінь та навичок першокурсників, акцентують важливість ознайомлення їх з традиціями та сучасними здобутками закладу, який ними обрано, студентською спільнотою та випускниками, які демонструють успішні академічні та професійні кейси [9].

Аналіз згаданих робіт українських та зарубіжних авторів дозволяє стверджувати, що проблема адаптації першокурсників до умов навчання в університеті і надалі залишається актуальною. Для вирішення цієї проблеми заклади вищої освіти пропонують спеціальні навчальні курси (освітні компоненти): *Вступ до університетського життя, Академічне письмо та наукові дослідження, Основи тайм менеджменту, Психологічна адаптація та стресостійкість, Інформаційна грамотність та цифрові технології*. Не применшуючи значимість досвіду колег, ми хочемо поділитися досвідом викладання *Вступу до спеціальності* для студентів першого курсу, які обрали спеціальності 014 *Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література*, 014 *Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література*, 035 *Германські мови та літератури (переклад включно)* за бакалаврським рівнем вищої освіти в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

**Метою цієї статті** є аналіз змісту, форм та методів освітнього компоненту *Вступ до спеціальності*, факторів, які вплинули на його модернізацію, результатів, які було досягнуто щодо адаптації першокурсників до умов навчання в університеті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Традиційно навчальна дисципліна *Вступ до спеціальності* у програмах підготовки майбутніх вчителів передбачала широке ознайомлення першокурсників із напрямками професійної діяльності вчителя та класного керівника, викладалася викладачами кафедри педагогіки, чия предметна спеціалізація часто не співпадала зі спеціальністю, на якій вони викладали цю дисципліну, була сконцентрована на вивченні державних документів, які визначали

стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти. У зв'язку із запровадженням Болонського процесу в університетах України, структурними реформами, які передбачали запровадження ступеневої освіти та зосередження на підготовці фахівців з основної спеціалізації на бакалаврському рівні, відбулося, з одного боку, значне скорочення аудиторних годин навчання з фахових дисциплін, а з іншого, – збільшився обсяг практичної підготовки майбутніх вчителів. Отже, *Вступ до спеціальності* став тією відправною точкою, з якої починається занурення першокурсника у спеціальність їхнього вибору та специфіку навчання в освітній програмі. Так, викладачами дисципліни стали фахівці, чия базова освіта відповідала напряму підготовки здобувачів.

Модернізація змісту навчання зі *Вступу до спеціальності* була спричинена декількома факторами: *структурні реформи та введення в обіг нових понять* (кредити ЄКТС, компетентності, програмні результати, автономність студента та викладача, академічна мобільність, індивідуальна траєкторія розвитку, тощо), що потребувало спеціального роз'яснення, а головне, спеціального навчання, як бути успішним у нових реаліях вищої освіти; *розрив між вимогами* вищої школи до рівня академічної готовності першокурсників та *реальним її станом* у випускників школи; *автономією університетів*, яка передбачає наявність різних моделей навчання у кожному окремому університеті, що викликало необхідність спеціального акцентування для здобувачів переваг освітньої програми, на якій навчається першокурсник, розкриття професійних перспектив, надання консультативної допомоги щодо особистісних можливостей стати успішним студентом і професіоналом.

За результатами опитувань студентів та викладачів, нашими спостереженнями за першокурсниками, бесідами з вчителями закладів середньої освіти ми виділяємо такі форми адаптації та напрями діяльності в їх межах (таблиця 1):

Таблиця 1

**Форми адаптації та напрями діяльності**

№ п.п	Форма адаптації	Напрями діяльності
1	2	3
1.	Академічна адаптація	Перехід до нової системи навчання: лекції, семінари, заліки, екзамени, сесії, кредити Нові теоретичні та практичні курси: зміна моделей навчання Самостійне опрацювання значного обсягу інформації Розвиток вмінь та навичок самостійного навчання та критичного мислення Написання академічних текстів Вибір навчальних дисциплін Перехід на нову, 100 бальну, систему оцінювання
2.	Соціально-психологічна адаптація	Нове коло спілкування: однокурсники, викладачі, керівники та члени студентських об'єднань, працівники підрозділів університету Зміна звичного оточення та необхідність знаходити підтримку у новому оточенні Вміння працювати в команді, адаптуватися до різних типів людей Психологічний комфорт у новому колективі

Продовження таблиці 1

1	2	3
		Знання інфраструктури університету, розуміння його місії, традицій та можливостей для власного професійного розвитку
3.	Адаптація до нових умов проживання	Життя у гуртожитку або в орендованому помешканні Розподіл бюджету, самостійне приготування їжі, прибирання, інші побутові речі Планування повсякденного життя без контролю батьків
4.	Професійна адаптація	Усвідомлення змісту майбутньої професійної діяльності Визначення кар'єрних перспектив і вибір напрямків для розвитку Пошук можливостей для стажувань або підробітку
5.	Емоційна та фізіологічна адаптація	Зміна режиму дня, збільшення навантаження, стресові ситуації Новий рівень відповідальності, вміння справлятися з тривожністю Необхідність підтримувати здоровий баланс між навчанням, відпочинком, особистим життям

Освітній компонент *Вступ до спеціальності* має за мету сприяти адаптації студентів до навчання в освітній програмі, яка базується на вивченні іноземних мов, шляхом ознайомлення їх з організацією освітнього процесу та самостійної академічної роботи студентів, профілем спеціальності, перспективами власного професійного становлення та розвитку [6].

Основними **завданнями** вивчення дисципліни *Вступ до спеціальності* є:

– знайомство студентів першого курсу зі структурою вищої освіти України, тенденціями її модернізації, документами, що регламентують освітній процес, умовами навчання в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя;

– визначення можливих шляхів професійного самовизначення, становлення та розвитку здобувачів вищої освіти;

– знайомство з формами та методами академічної діяльності студента;

– формування культури навчальної праці.

В результаті вивчення дисципліни *Вступ до спеціальності* студенти повинні **знати**:

1) структуру вищої освіти України, історію та традиції підготовки фахівців з іншомовної освіти у Ніжинській вищій школі, нормативні документи, що регламентують освітній процес;

2) професійні компетентності фахівця;

3) зміст професійної підготовки на різних етапах становлення фахівця-філолога: навчання в університеті – входження у професію – професійний розвиток упродовж кар'єри;

4) напрями діяльності структурних підрозділів університету: кафедри, деканат, ректорат, відділ виховної роботи, соціокультурної діяльності та промоції, університетський психологічний центр, бібліотека, навчальна лабораторія, навчально-методичний кабінет факультету, студентська організація, профком студентів;

- 5) форми та методи академічної діяльності студентів;
- 6) особливості роботи фахівця-філолога;

**вміти:**

- 1) планувати академічну діяльність, побут і відпочинок;
- 2) застосовувати різні методи та прийоми вивчення іноземної мови;
- 3) працювати з різними джерелами інформації: друковані, цифрові, Інтернет;
- 4) працювати на лекції;
- 5) готуватися до семінарського (практичного) заняття;
- 6) виконувати проєкт (дослідження);
- 7) брати участь в обговоренні проблем;
- 8) ефективно спілкуватися з викладачами, співробітниками, студентами;
- 9) аналізувати та оцінювати власні академічні досягнення;
- 10) знати та застосовувати методи та прийоми для особистісного та професійного розвитку.

Зазначені вище знання та вміння є основою загальних та спеціальних компетентностей, програмних результатів навчання, які визначаються відповідними освітньо-професійними програмами [3; 4; 5]. На заняттях зі *Вступу до спеціальності* студенти розглядають структуру компетентностей, обговорюють шляхи їх формування та розвитку, навчаються розуміти зміст формулювань, які часто представлені складними та багаторівневими реченнями. Слід зазначити, що позитивно оцінюючі досвід запровадження компетентнісного підходу у вищу освіту України, ми вважаємо, що актуальною є розробка нового алгоритму визначення компетентностей, які вносяться в освітні програми. За існуючої практики розробники ОП орієнтуються на відповідні стандарти, до яких додають компетентності, що відображають особливість, регіональність, унікальність програми. В результаті маємо понад 20 позицій, які складно написані і часто нікого і ні до чого не спрямовують. На наш погляд, компетентностей не повинно бути багато. Вони мають бути обов'язковими для формування на всіх дисциплінах програми. В межах кожної компетентності мають бути визначені конкретні знання, вміння, навички, які легко можуть перевірятися та застосовуватися. Важливо також вибудувати ієрархію рівнів сформованості компетентностей між освітніми компонентами. Дисципліни, які викладаються на першому курсі, за таксономією Блума, мають забезпечити виконання завдань першого (*знати, розуміти*) та другого (*застосовувати, аналізувати*) рівнів, що дасть можливість раціонально використовувати час, ресурси, зусилля здобувачів, створювати комфортні умови для їх навчання, забезпечувати належний рівень результатів.

У роботі з першокурсниками важливим є встановлення позитивного емоційного середовища, в якому відбуватиметься процес навчання. Одним із центральних методів навчання на заняттях зі *Вступу до спеціальності* є метод групової взаємодії (workshop), який дозволяє поетапно опрацьовувати матеріал (індивідуально, у парах, малих та великих групах), ділитися досвідом, обговорювати ідеї, опосередковано виправляти неточності у виконанні завдань. Крім занять в аудиторії, нами також практикуються зустрічі із працівниками бібліотеки, для ознайомлення із можливостями для самостійної роботи з бібліотечними ресурсами; відділу виховної роботи, соціокультурної діяльності та промоції, для залучення до участі у студентських колективах, культурно-масових заходах, органах студентського самоврядування; випускниками програми, для визначення складників успішних кейсів та перспектив професійної кар'єри. Важливим є і залучення першокурсників до виконання завдань, які наближені до майбутньої професійної діяльності: провести захід з учнями, підготувати матеріали до уроку, спостерігати роботу вчителя (студенти педагогічних програм); підготувати переклад, відредагувати текст, спостерігати за роботою перекладача (студенти філологічної спеціальності).

Зміст навчання зі *Вступу до спеціальності* представлено трьома розділами:  
*Розділ 1. Вища освіта України: історія, традиції, напрями модернізації спрямовано*

на формування у першокурсників розуміння структури університету, навчального плану, правил організації освітнього процесу; *Розділ 2. Культура навчальної праці студента* підпорядкований формуванню та розвитку загальноакадемічних та спеціальних вмінь та навичок вивчення іноземної мови; *Розділ 3. Професійне самовизначення, становлення та подальший розвиток фахівця-філолога* орієнтований на ознайомлення здобувачів зі змістом майбутньої професійної діяльності.

Зміст дисципліни *Вступ до спеціальності* координується з ознайомчою практикою (1,5 кредити), що дозволяє постійно залучати студентів до активного спілкування, спостережень та діяльності за різними напрямками: тайм менеджмент, програми самовиховання, тренінг спілкування, правила академічної доброчесності, аналіз джерел на сайтах професійних асоціацій, рефлексія власного академічного та професійного досвіду, оцінка та взаємооцінка результатів адаптації до навчання в університеті.

Перенесення дисципліни *Вступ до спеціальності* на кафедру германської філології та методики викладання дозволило викладачам працювати спільно з колегами, які викладають *Практику усного та писемного мовлення (англійська / німецька мови)*, обговорювати динаміку розвитку кожного студента та узгоджувати програму його адаптації. Результатом такої роботи є той факт, що понад 90% першокурсників змогли успішно опанувати дисципліни навчального плану першого семестру (проаналізовано успішність 91 студента протягом 2022–2023, 2023–2024, 2024–2025 навчальних років).

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** Проблема адаптації першокурсників до навчання в університеті залишається актуальною, оскільки постійно змінюються зміст, форми та методи навчання у вищій школі, існує необхідність подолання розриву між вимогами школи та закладу вищої освіти, до вишів вступають молоді люди, з новими потребами, мотивами, інтересами, компетентностями, поглядами на майбутнє. Отже, на часі проведення комплексного дослідження першокурсників вишів різних напрямів підготовки, аналіз інноваційних практик адаптації молоді до університетського навчання, визначення факторів впливу на академічні результати здобувачів.

Не заперечуючи важливість розвитку інфраструктури університетів, створення різноманітних служб підтримки здобувачів, залучення їх до активного спілкування в академічному середовищі, наявність у навчальних планах спеціальних навчальних дисциплін, спрямованих на прискорення темпів адаптації першокурсників, на наш погляд, є виправданою. Разом з цим, зміст та підходи до навчання цих дисциплін мають постійно модернізуватися.

### Література

1. Дябел Л. І. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец 13.00.05 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 21 с.
2. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності: авторф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 22 с.
3. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Англійська мова та зарубіжна література» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://surl.li/tweyzz> – Назва з екрана.
4. Освітньо-професійна програма «Середня освіта. Німецька мова та зарубіжна література» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://surl.li/zbmbkg> – Назва з екрана.
5. Освітньо-професійна програма «Германські мови та літератури (переклад включно)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: <https://surl.li/jvxfki> – Назва з екрана.

6. Програма навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності». URL: [https://drive.google.com/drive/folders/1B4A27BIV7jBJU7T0DEtRrUo-ChN\\_r4fe](https://drive.google.com/drive/folders/1B4A27BIV7jBJU7T0DEtRrUo-ChN_r4fe) – Назва з екрана.
7. Формування адаптації студентів-першокурсників до освітнього середовища закладів вищої освіти / Є. Гончарова, О. Беляєва, В. Костенко, І. Сологор, С. Ефендієва. *Молодь і ринок*. 2023. № 6–7 (214–215). С. 84–89. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b973eba4-9a44-410e-9197-ab18fd522aa7/content>
8. Яновська Т. Особливості психологічної адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти різних напрямів підготовки. *Психологія і особистість*, 2019. (2). С. 92–103. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177350>
9. Student success in college: creating conditions that matter/ George D. Kuh et. al. - 1<sup>st</sup> ed. San Francisco, CA: Published by Jossey – Bass, 2005. 370 p.

### References

1. Diabel, L.I. (2008). Sotsializatsiia studentiv-pershokursnykiv v umovakh pedahohichnoho universytetu [The Socialization of the first-year students in conditions of the Pedagogical University]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
2. Zdanevych, L.V. (2003). Adaptatsiia studentiv pedahohichnykh uchylyshch do novykh umov zhyttiediialnosti [Student adaptation to the new conditions of living at the pedagogical schools]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
3. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita. Anhliiska mova ta zarubizhna literature» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-Professional Program «Secondary Education. English Language and World Literature» of the first (bachelor's) level of higher education]. URL: <https://surl.li/twyezz> [in Ukrainian].
4. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita. Nimetska mova ta zarubizhna literatura» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-Professional Program «Secondary Education. German Language and World Literature» of the first (bachelor's) level of higher education]. URL: <https://surl.li/zbnbkq> [in Ukrainian].
5. Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita. Anhliiska mova ta zarubizhna literatura» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Educational-Professional Program «Germanic Languages and Literature (including translation)» of the first (bachelor's) level of higher education]. URL: <https://surl.li/jvxfki> [in Ukrainian].
6. Programma navchalnoi dystsypliny «Vstup do spetsialnosti» [Course Program «Introduction to the Speciality»]. URL: [https://drive.google.com/drive/folders/1B4A27BIV7jBJU7T0DEtRrUo-ChN\\_r4fe](https://drive.google.com/drive/folders/1B4A27BIV7jBJU7T0DEtRrUo-ChN_r4fe) [in Ukrainian].
7. Honcharova, Ye., Bieliaeva, O., Kostenko, V., Sologor, I., & Efendiieva, S. (2023). Formuvannia adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do osvitnoho seredovyshcha zakladiv vyshchoi osvity [Formation of the first-year students' adaptation to the educational environment of higher education institutions]. *Molod i rynok – Youth and the market*. No 6–7 (214-215). P. 84–89. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/b973eba4-9a44-410e-9197-ab18fd522aa7/content> [in Ukrainian].
8. Yanovska, T. (2019). Osoblyvosti psykhohichnoi adaptatsii pershokursnykiv do navchannia u zakladi vyshchoi osvity riznykh napriamiv pidhotovky [Peculiarities of the first year students' psychological adaptation to study in different higher educational establishments]. *Psykhohohiia i osobystist*. No 2. Pp 92–103. <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2019.2.177350> [in Ukrainian].
9. Kuh, G.D., [et al.]. (1st ed.). Student Success in College: Creating Conditions That Matter [in English].

---

### Tezikova S.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology  
and Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
tezikova@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-7094-7505

**Petrukovych S.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Applied Linguistics  
Nizhyn Gogol State University  
blagininasvittana@gmail.com  
orcid.org/0009-0000-6826-625X

**Taran O.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology  
and Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
elenataran62@gmail.com  
orcid.org/0000-0001-9462-8146

**Plotnikov Y.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Germanic Philology  
and Foreign Language Teaching Methodology  
Nizhyn Gogol State University  
plotnikov@ndu.edu.ua  
orcid.org/0000-0001-6010-247X

**ADAPTATION OF FRESHMEN TO UNIVERSITY STUDIES:  
FROM THE EXPERIENCE OF TEACHING INTRODUCTION  
TO THE SPECIALITY**

*The article explores the adaptation period for first-year students majoring in 014 Secondary Education. English Language and Foreign Literature, 014 Secondary Education. German Language and Foreign Literature, 035 Germanic Languages and Literature (translation inclusive) at the bachelor's level of higher education at Nizhyn Mykola Gogol State University. The authors view adaptation as a process of human adjustment to new environmental conditions, activities or social circumstances. Drawing from their research, observations, and the results of surveys of students, university professors, and school teachers, they not only identify forms of adaptation but also provide a detailed description of activities within them, offering valuable guidance to the readers. The article also presents the authors' experience in teaching Introduction to the Speciality for first-year students of the mentioned specialisations.*

*The article identifies the factors that led to the modernisation of the content of the Introduction to the Speciality course: structural reforms and the introduction of new concepts; the gap between the requirements of higher education to the level of academic readiness of first-year students and its current state among school graduates; and the autonomy of universities. According to the authors of the article, the educational component of Introduction to the Speciality aims to facilitate students' adaptation to studying in an educational programme based on the study of foreign languages by familiarising them with the organisation of the educational process and independent academic work of students, the profile of the Speciality, and the prospects for their professional formation and development. The authors formulate the tasks and define the content, forms and teaching methods.*

*The authors raise the problem of changing the algorithms for determining competencies and programme outcomes, decomposing them, and setting learning objectives according to Bloom's taxonomy,*

*The article describes approaches to creating a favourable learning environment, provides examples of tasks, and considers forms of learning.*

*Key words: adaptation of first-year students to university studies, competencies, tasks, content, forms and methods of teaching and learning.*



УДК 37.07

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-169-178

**Hordiienko T.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Primary Education  
and Educational Management, Nizhyn Mykola Gogol State University  
hordienkotana@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4662-1895

**Fu Hong**

graduate student of the Department of Pedagogy, of primary education,  
psychology and management Mykola Gogol Nizhyn State University  
huayuedongfang\_fh@163.com  
orcid.org/0000-0002-8911-7226

**MODEL OF FORMATION OF DISCUSSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS  
IN THE FIELD OF EDUCATION**

*The article substantiates the need for and developed a model for the formation of discursive competence of managers in the field of education. Models of formation of discursive competence are not only critically important for the development of education managers themselves, but also have far-reaching consequences for the healthy functioning and continuous improvement of the education system as a whole. Recommendations have been developed to increase the level of formation of the discursive competence of education managers in the management process.*

*The article reveals the following key aspects: the importance of developing communication skills in the modern conditions of education reform; the role of a manager in educational institutions as a communicator who must effectively interact with various stakeholders (teachers, students, parents, authorities, the public); challenges related to managing communication processes in the educational environment, including conflict resolution and public speaking; the concept of "discursive competence" and its components; basic scientific approaches to the formation of discursive competence (linguistic, psychological, sociocultural); the relationship between discursive competence and the professional activity of an educational manager.*

*An overview of the model of formation of discursive competence in management (both generally accepted and specific to the field of education) and the components of the model of formation of discursive competence of educational managers are presented, namely: cognitive component (knowledge of discourse, management communicative strategies); speech component (practical skills of oral and written communication); psychological component (emotional intelligence, conflict management); sociocultural component (ability to adapt communication to different social and cultural conditions), strategic component (planning and adaptation of communication processes depending on the situation).*

*The methods of formation of managers' discursive competence are presented: the use of interactive learning methods (role-playing games, negotiation simulations, simulation of conflict situations); use of digital technologies for the development of communication skills (webinars, online platforms); implementation of communication development trainings in educational programs for managers of educational institutions.*

*Key words: model, discursive competence, criteria and indicators.*

---

**Statement of the problem.** At the current stage of research on discourse problems, there is still no unity and systematicity in practical and methodical recommendations for the

formation of discursive competence in the conditions of training managers. In the modern education system, managers play a key role in creating an effective communication environment that affects the quality of management of educational processes. However, insufficient attention is paid to the development of their discursive competence - the ability to interact professionally and effectively in various communicative contexts. This manifests itself in difficulties during negotiations, resolving conflict situations, preparing and conducting public speeches, etc. Thus, the question arises of developing a model that will contribute to the formation of the discursive competence of managers in education, which will increase the effectiveness of their professional activities.

We consider the main aspects of the problem to be:

- lack of a systematic approach to the formation of managers' discursive competence;
- insufficiency of special educational programs and trainings aimed at developing communication skills of managers;
- the need to integrate discursive competence into the professional training of managers in the field of education.

This approach will make it possible to more clearly define the key problem areas that must be solved for the effective management of communications in educational organizations.

**Analysis of recent research and publications.** The research was based on the works of specialists in discourse, issues of communicative competence and discursive competence N. Bershadska [1], M. Horobchenko [4], E. Kucheryava [9], O. Nikinita [11], O. Osova [12], E. .Khachatryan [14], O. Shton [15], I. Brusa [16], D. Janina [17], M. Mirzoeva [18], N. Oskina [19] and others.

Scientists N. Bibik [2], V. Bobrytska [3], V. Zhelanova [6], V. Kalinin [7], I. Kirichok [8], V. Lugovy [ 10], N. Delicatna [5], L. Petrychenko [13] and others.

In Ukraine, the problem of forming the discursive competence of managers in the field of education is quite new, but it is already attracting the attention of researchers. Among the Ukrainian scientists who studied the development of communicative and management competences, in particular in the educational environment, several key scientists can be singled out: I. Zymomria researches the issue of professional communication and discursive competence in management. Her works relate to the development of communicative competences in the educational process and in management. The scientific activity of T. Yatsenko is aimed at studying the development of communication skills of managers, as well as at the formation of professional competence in the field of education. O.E. Plahotnik studies issues of management of educational institutions and communicative aspects of managers' work, including at the level of development of managers' training programs. Semenog O. is engaged in researching the problems of professional communicative culture in the field of education, develops methods for developing communicative competence of future specialists.

These researchers emphasize the importance of integrating discursive competence into the training programs of educational managers. They also emphasize the role of interpersonal communication and public discourse in the management of educational institutions.

**The purpose** of the study is to develop a scientifically based model of the formation of the discursive competence of managers in the field of education, which will contribute to increasing the efficiency of their professional activities by developing communication skills necessary for successful interaction in the educational environment, conflict resolution, negotiation and management decision-making. This goal involves the analysis of modern approaches to the formation of discursive competence, the identification of key components of an effective communicative process in the management of educational institutions, and the development of practical recommendations for the implementation of this knowledge in the professional training of managers.

We make the assumption that the use of a cognitive-pragmatic approach as the main pedagogical approach, taking into account the specifics of the educational environment and future professional activity, relying on the component structure of discursive competence, taking into account the directions of training with a focus on identifying and creating content in professional communication, identification of the criteria for the formation of skills by a complex of methods will allow to propose the structure of a new pedagogical model of the formation of the discursive competence of managers in the field of education, which corresponds to educational, social and state orders, and also satisfies the individual needs of managers in the field of education.

**Presentation of the main research material.** O. Kucheryava included a complex of certain knowledge and skills in the structure of discursive competence of higher education students, including:

- knowledge of linguistics regarding the organization of discourse at the macro level (text construction schemes taking into account extralinguistic parameters) and micro level (knowledge of the semantic and syntactic organization of various types of discourse);
- extralinguistic knowledge about types of situations, context and other elements of discourse structuring; the ability to distinguish linguistic and extralinguistic parameters of discourse, establish and understand the interrelationships of language means with extralinguistic communicative aspects;
- selection of discourse types; recognition and use of key markers of various discourses; the ability to perceive and construct complete discourses according to the extralinguistic parameters of the situation and the peculiarities of their semantic-pragmatic and grammatical construction [9, p. 8].

N. Bershadska considers the following components of the discursive competence of students of higher education in language specialties [1, p. 6]:

- strategic component, which is characterized by the ability to realize one's communicative intention and plan a communicative event);
- the tactical component, which reflects the ability to analyze the communicative situation, to select adequate and optimal means and methods for the implementation of the communicative goal;
- the genre component, which involves the ability to organize discourse taking into account the canons of a certain genre, which is selected to realize the subject's communicative goal in a given extralinguistic plane;
- the text component, which includes the ability to organize a sequence of sentences as a single statement.

In accordance with the structure of the discourse, taking into account the ideas of N. Bershadska [1], O. Kucheryava [9], O. Osova [12], E. Khachatryan [14], we identified the following components of the discursive competence of future education managers:

- cognitive,
- behavioral,
- reflexive,
- subjective.

**Table 1**

***Criteria and indicators of formation of discursive competence of future managers in the field of education***

<b>Criteria</b>	<b>Indicators</b>	<b>Methods</b>
Cognitive	- decision-making skills; - problem solving, strategic planning, communication and coordination, training and adaptation; - management of emotional intelligence.	- observation; - oral presentations and written statements;

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- communication in social networks and the Internet;</li> <li>- comprehensive assessments.</li> </ul>
Behavioral	<ul style="list-style-type: none"> <li>- language proficiency at a professional level;</li> <li>- the ability to distinguish linguistic and extralinguistic parameters of discourse;</li> <li>- the ability to clearly and concisely express one's thoughts;</li> <li>- the ability to use classical language registers taking into account the situation of communicative interaction;</li> <li>- the ability to establish an appropriate relationship between linguistic means and extralinguistic aspects of the communicative situation;</li> <li>- the ability to choose discourse according to the communication situation;</li> <li>- the ability to recognize and use the main markers of various discourses;</li> <li>- effective contact with colleagues, teachers, students and parents, representatives of the public;</li> <li>- interpretation of the communication situation and the ability to draw correct conclusions;</li> <li>- the ability to conduct negotiations convincingly, expressively, with arguments;</li> <li>- the ability to construct and perceive integral discourses in accordance with the extralinguistic parameters of the situation and the specifics of their semantic-pragmatic and grammatical organization;</li> <li>- the ability to listen and understand the interlocutor's position;</li> <li>- the ability to manage conflict situations through constructive dialogue;</li> <li>- the ability to effectively manage subordinates and delegate tasks;</li> <li>- the ability to develop and implement communication strategies in educational institutions;</li> <li>- the ability to plan and organize measures to increase the discursive competence of the staff;</li> <li>- ability to understand and respect cultural differences between communicators;</li> <li>- the ability to create an inclusive environment for all participants in the educational process;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogue;</li> <li>- role play;</li> <li>- observation of communication skills;</li> <li>- method of comprehensive assessments.</li> </ul>

	- the ability to support the development of intercultural dialogue in the process of communication.	
Reflective	- self-assessment of identifying problems; - continuous training and improvement of professional level; - impartiality; - action orientation.	- observation; - dialogue; - analysis of project experience; - method of comprehensive assessments
Subjective	- interest in the chosen profession of a manager; - openness and flexibility in communication; - value-meaningful attitude of managers to communication and discursive activity; - the ability to change one's own attitudes, stereotypes, ways of thinking, points of view.	- observation; - analysis of imagination and creativity; - method of comprehensive assessments.

In our opinion, the model of formation of discursive competence of managers in the field of education should include several key components that ensure the development of effective communication in management processes. We present the proposal of such a model, which is based on a systemic approach to the formation of discursive competence.

*1. Components of the model:*

The cognitive component includes knowledge of the basics of communication, styles and genres of professional discourse, communicative strategies, as well as features of communication in the educational environment (with teachers, students, parents, authorities, etc.). This includes theoretical training in the basics of linguistics, psychology of communication, intercultural communication and ethics.

The speech component is the development of practical skills of effective oral and written communication. This includes:

- ability to express thoughts clearly and comprehensibly;
- the use of various rhetorical techniques and language strategies in management discourse;
- skills of public speaking, negotiations, conflict resolution and communication in formal and informal situations.

Psychological component – ability to understand emotions and motives of communication participants, empathy, emotional intelligence. Managers must be able to maintain emotional stability, control their reactions and build effective strategies for interacting with different types of personalities.

The sociocultural component is the ability to take into account the sociocultural characteristics of interlocutors, which is especially important in a multicultural environment. A manager must be able to adapt communication according to different social contexts and cultural standards.

The strategic component is the ability to plan and regulate the communication process depending on the goals of management activity, the use of different communication styles and techniques depending on the situation and needs of the educational institution.

*2. Stages of formation of discursive competence:*

Diagnostics of the initial level of competence includes assessment of the manager's level of knowledge and communication skills (using tests, questionnaires, assessment of practical tasks).

Training and development of knowledge involves the inclusion of theoretical courses on the basics of discursive competence, case analysis, and the study of examples of successful communication in educational programs.

Practical trainings include conducting trainings, role-playing games, simulations of negotiation processes, analysis of conflict situations and methods of their resolution. Practical tasks may include writing management documents, holding meetings, working with conflicts.

Reflection and self-assessment involves periodic self-assessment of one's own communication skills, analysis of successes and mistakes, working with feedback from colleagues and subordinates. This can be done through reflective journals, group discussions or coaching.

Adaptation and integration into professional activity involves constant use of acquired skills in real managerial activities, analysis and correction of communication strategy based on specific work situations. An important part of this stage is individual counseling and feedback from professional mentors or colleagues.

### *3. Means and methods of implementing the model:*

- interactive learning methods: role-playing games, negotiation simulations, discussions, debates, case studies;
- simulation of management situations: simulation of real conflicts or negotiation processes in the field of education to prepare for real challenges;
- coaching and mentoring: work under the guidance of experienced managers who help to adapt theoretical knowledge to practical activities.
- online platforms for the development of communication skills: use of online courses and platforms for the development of professional communication (webinars, video courses, forums).

### *4. Expected results:*

- increasing the effectiveness of communication between managers and participants of the educational process;
- improving the quality of management decisions due to clearer expression of goals, tasks and strategies;
- reducing the level of conflicts in educational institutions by developing the skills of constructive communication and problem solving;
- increasing the authority of the manager as a leader of the educational organization through the effective use of communication strategies.

In our opinion, the proposed model will allow a systematic approach to the development of the discursive competence of managers in the field of education, which will contribute to both the improvement of professional communication and the general increase in the quality of management of educational institutions.

**Conclusions.** Professional development and formation of future education managers through the creation of professional training models can improve the quality of decision-making by future education managers, promote effective communication, anticipate and respond to challenges, promote personal development, strengthen leadership and help improve the science and effectiveness of education management, bringing new perspectives and solutions in the field of education.

Therefore, discursive competence is a key component of professional training of educational managers, since effective communication is the basis of management processes in modern educational institutions. It includes the ability to reasonably express opinions, conduct a constructive dialogue, resolve conflict situations and make management decisions based on mutual understanding.

The model of formation of discursive competence should be based on a comprehensive approach, which includes the development of verbal and non-verbal communication skills, flexibility in the use of various speech strategies and adaptation to the specific context of educational interaction. Emotional intelligence and interpersonal

communication skills also play an important role. The development of the model requires taking into account the specifics of the educational environment and the challenges faced by managers. This involves the integration of active learning methods, such as communication trainings, role-playing games and modeling of management situations, which allows for practical consolidation of theoretical knowledge.

Formation of discursive competence should be an integral part of professional training and professional development of educational managers. This will contribute to increasing the efficiency of management activities, improving the quality of educational processes, and strengthening the authority of managers among the teaching staff and the public.

The practical implementation of the model will contribute to the development of managers' ability to resolve conflict situations, effectively manage teaching teams, and establish relationships with parents and other stakeholders in the educational process.

Further research can be aimed at empirically testing the effectiveness of the proposed model in different types of educational institutions, as well as at developing recommendations for its adaptation to the conditions of distance learning or multicultural environments.

### Література

1. Бершадська Н. С. Методика формування англomовної усної дискурсивної компетентності у студентів мовних спеціальностей: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.02. Одеса, 2011. 24 с.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світової досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 47–53.
3. Бобрицька В. І. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми освіти*. 2011. № 66. Ч. 1. С. 39–43.
4. Горобченко Н.В. Особливості формування дискурсивної компетентності старшокласників за умов змішаного навчання. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2021. Вип. 3. Ч. 2. С. 172-178.
5. Делікатна Н. М. Формування конструктивно-проєктивних умінь у майбутніх учителів початкової школи: дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.09. Київ, 2021. 234 с.
6. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.
7. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.04. Житомир, 2005. 20 с.
8. Киричок І. І. Теорія та методика ораторського мистецтва вчителя початкової школи. Ніжин, Вид-во НДУ, 2019. 341 с.
9. Кучерява О. А. Формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.02. Одеса, 2008. 24 с.
10. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України. Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології*. Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2009. С. 8–14.
11. Нікітіна А.В. Педагогічний дискурс учителя-словесника: монографія. Київ: Ленвіт, 2013. 338 с.
12. Осова О.О. Інноваційні технології формування дискурсивної компетенції майбутніх учителів-філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 14. Т. 2. С. 92–95.
13. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис. канд. пед. наук. спец.: 13.00.04. Харків, 2007. 237 с.
14. Хачатрян Є.Л. Формування міжкультурної дискурсивної компетентності майбутніх фахівців з економіки в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук. спец.:13.00.04. Кропивницький, 2020. 24 с.

15. Штонь О. П. Формування дискурсивної компетентності майбутніх учителів української мови на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти. URL: [dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/21\\_Shton](https://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/21_Shton) (дата звернення: 13.09.2022).
16. Bruce, I. Opportunities to develop discourse competence in writing: An analysis of New Zealand English Curriculum documents. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2006. 41(2). P. 205-222.
17. Januina, J. & Stephenb, J. Exploring discourse competence elements in EAP class presentations through document and ethnographic analyses. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. №208. P. 157 – 166.
18. Mirgiyazova, M. Discursive Competence and Its Role in Teaching Oral Speech. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*. 2020. №4 (12). P. 46–47.
19. Oskina, N. & Stryga, E. & Avramenko, B. & Piven, V. & Verhun, L. Development of foreign language discourse competence of students in university education. *Laplace em Revista (International)*. 2021. № 7. P. 125–134.

### References

1. Bershadska N.S. (2011) *Metodyka formuvannia anhlomovnoi usnoi dyskursyvnoi kompetentnosti u studentiv movnykh spetsialnostei [Methodology of formation of English oral discursive competence in students of language majors]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.02. Odesa [in Ukrainian]*.
2. Bibik N. (2004) *Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. [Competency approach: reflective analysis of application] Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovoi dosvid ta ukrainski perspektyvy / pid zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: K.I.S. S. 47–53 [in Ukrainian]*.
3. Bobrytska V.I. (2011). *Kompetentnisnyi pidkhid u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [A competent approach in the professional training of future teachers of higher education]. Problemy osvity. № 66. Ch. 1. S. 39-43 [in Ukrainian]*.
4. Horobchenko N.V. (2021). *Osoblyvosti formuvannia dyskursyvnoi kompetentnosti starshoklasnykiv za umov zmishanoho navchannia. [Peculiarities of the formation of discursive competence of high school students under the conditions of mixed education] Akademichni studii. Serii «Pedahohika». Vyp. 3. Ch. 2. S. 172-178 [in Ukrainian]*.
5. Delikatna N.M. (2021). *Formuvannia konstruktyvno-proiektivnykh umin u maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of constructive and projective skills in future primary school teachers]: dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.09. Kyiv, 234 s. [in Ukrainian]*.
6. Zhelanova V.V. (2013). *Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia [Contextual training of the future primary school teacher: theory and technology]: monohrafiia. Luhansk Vyd-vo «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 482 c. [in Ukrainian]*.
7. Kalinin V.O. (2005). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy dialohu kultur [Formation of professional competence of the future teacher of a foreign language by means of cultural dialogue]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.04. Zhytomyr, 20 s. [in Ukrainian]*.
8. Kyrychok I.I. (2019). *Teoriia ta metodyka oratorskoho mystetstva vchytelia pochatkovoї shkoly [Theory and technique of oratorical art of a primary school teacher]. Nizhyn, Vyd-vo NDU, 341 s.*
9. Kucheriava O.A. (2008). *Formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii studentiv filolohichnykh fakultetiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Formation of discursive competence of students of philological faculties of higher educational institutions]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.02. Odesa, 24 s. [in Ukrainian]*.
10. Luhovyi V.I. (2009). *Kompetentnosti ta kompetentsii: poniattievo-terminolohichni dyskurs [Competences and competences: conceptual and terminological discourse]. Vyshcha osvita Ukrainy. Temat. vyp.: Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. In-t vyshchoi osvity APN Ukrainy. Kyiv, S. 8-14. [in Ukrainian]*.
11. Nikitina A.V. (2013). *Pedahohichni dyskurs uchytelia-slovesnyka [Pedagogical discourse of a lexicographer]. Kyiv: Lenvit [in Ukrainian]*.



12. Osova, O.O. (2019). Innovatsiini tehnolohii formuvannia dyskursyvnoi kompetentsii maibutnikh uchyteliv-filolohiv [Innovative technologies of formation of discursive competence of future philology teachers]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 14. T. 2. S. 92-95. [in Ukrainian].

13. Petrychenko, L.O. (2007). Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoї diialnosti v pozaaudytornii roboti [Preparation of the future primary school teacher for innovative activities in extracurricular work]: dys. kand. ped. nauk. spets.: 13.00.04. Kharkiv, 237 s. [in Ukrainian].

14. Khachatryan, Ye.L. (2020). Formuvannia mizhkulturnoi dyskursyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z ekonomiky v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Formation of intercultural discursive competence of future specialists in economics in the process of studying humanitarian disciplines]: avtoref. dys. kand. ped. nauk. spets.:13.00.04. Kropyvnytskyi, 24 s. [in Ukrainian].

15. Shton, O.P. (2022). Formuvannia dyskursyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy na pershomu (bakalavrskomu) rivni vyshchoї osvity. [Formation of the discursive competence of future teachers of the Ukrainian language at the first (bachelor) level of higher education]. URL: //dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/21\_Shton (data zvernennia: 13.09.2022). [in Ukrainian].

16. Bruce, I. (2006). Opportunities to develop discourse competence in writing: An analysis of New Zealand English Curriculum documents. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 41(2). P. 205–222 [in English].

17. Januina, J. & Stephenb, J. (2015). Exploring discourse competence elements in EAP class presentations through document and ethnographic analyses. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. №208. P. 157–166 [in English].

18. Mirgiyazova, M. (2021) Discursive Competence and Its Role in Teaching Oral Speech. *International Journal of Academic Pedagogical Research (IJAPR)*. №4 (12). P: 46-47 [in English].

19. Oskina, N. & Stryga, E. & Avramenko, B. & Piven, V. & Verhun, L. (2021). Development of foreign language discourse competence of students in university education. *Laplage em Revista (International)*. № 7. P. 125–134 [in English].

---

### **Гордієнко Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки,  
початкової освіти та освітнього менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
hordienkotana@gmail.com  
orcid.org/0000-0002-4662-1895

### **Фу Хун**

аспірантка кафедри педагогіки, початкової освіти,  
психології та менеджменту  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
huayuedongfang\_fh@163.com  
orcid.org/0000-0002-8911-7226

## **МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ДИСКУРСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРІВ У СФЕРІ ОСВІТИ**

*У статті обґрунтовано необхідність та здійснено розробку моделі формування дискурсивної компетентності менеджерів у сфері освіти, що є важливим не лише для розвитку саме менеджерів освіти, а й мають далекосяжні наслідки для здорового функціонування та постійного вдосконалення системи освіти в цілому. Розроблено рекомендації щодо підвищення рівня формування дискурсивної компетентності менеджерів освіти у процесі управління.*

*У статті також розкрито такі ключові аспекти: важливість розвитку комунікативних навичок у сучасних умовах реформування освіти; роль менеджера*

в освітніх установах як комунікатора, що має ефективно взаємодіяти з різними зацікавленими сторонами (учителями, учнями, батьками, владними структурами, громадськістю); виклики, пов'язані з управлінням комунікаційними процесами в освітньому середовищі, включаючи розв'язання конфліктів і проведення публічних виступів; поняття «дискурсивна компетентність» та її складові; основні наукові підходи до формування дискурсивної компетентності (лінгвістичний, психологічний, соціокультурний); взаємозв'язок між дискурсивною компетентністю та професійною діяльністю освітнього менеджера.

Представлено огляд моделі формування дискурсивної компетентності в управлінні (як загальноприйнятих, так і специфічних для сфери освіти) та компоненти моделі формування дискурсивної компетентності освітніх менеджерів, а саме: когнітивний компонент (знання про дискурс, управлінські комунікативні стратегії); мовленнєвий компонент (практичні навички усного та письмового спілкування); психологічний компонент (емоційний інтелект, управління конфліктами); соціокультурний компонент (вміння адаптувати комунікацію до різних соціальних та культурних умов), стратегічний компонент (планування та адаптація комунікативних процесів залежно від ситуації).

Представлено методи формування дискурсивної компетентності менеджерів: використання інтерактивних методів навчання (рольові ігри, симуляції переговорів, моделювання конфліктних ситуацій); використання цифрових технологій для розвитку комунікативних навичок (вебінари, онлайн-платформи); впровадження тренінгів з розвитку комунікації у навчальні програми для управлінців освітніх установ.

Ключові слова: модель, дискурсивна компетентність, критерії та показники.

---

ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

---

УДК 378.4:796(477/51-21)

DOI 10.31654/2663-4902-2024-PP-4-179-187

**Смалій К.**

викладач кафедри географії, туризму та міжнародних відносин спорту

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Sparta-n@ukr.net

orcid/0009-0003-8256-2444

**ВВЕДЕННЯ ОБОВ'ЯЗКОВИХ ЗАНЯТЬ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
В УСТАНОВАХ НІЖИНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

*У статті розглянута проблема пов'язана із обов'язковим запровадженням занять з фізичної культури для студентів різних освітніх установ, що існували в складі Ніжинської Вищої школи в кінці XIX – на початку XX ст. Проаналізовано ряд невдалих спроб керівництва Історико-філологічного інституту князя Безбородька поширити заняття фізкультурою серед студентів. Дирекція інституту планувало побудувати нову спортивну залу, налагодити спортивну гурткову роботу, ввести до штатного розпису інституту постійну посаду викладача гімнастики та закупити новий спортивний інвентар. В силу ряду суб'єктивних причин, нестачі фінансування, відсутності підтримки даної ініціативи з боку столичного керівництва та нерозуміння більшістю представників професорсько-викладацького складу необхідності фізичного розвитку студентства, ця ініціатива директора інституту Леціуса, так і залишилась нездійсненим проектом. Політико-революційні події, що охопили Україну в 1917–1921 рр. не дали можливості вирішити дане питання. До нього повернулася влада більшовиків, але з великим запізненням. Тільки на початку 30-х рр. XX ст. виходячи з суто утилітарних міркувань, нова влада у наказному порядку впровадила фізкультуру як обов'язковий предмет для всіх закладів вищої освіти. Керівництво Радянської України, копіюючи заходи Москви, видало свої директиви для виконання на місцях. Вони не передбачали, як це було до революції, плюралізму думок викладачів та спеціалістів «на місцях», а запроваджувались жорсткими командними методами. Головний наголос робився на військово-спортивній підготовці студентів, як майбутніх солдат та командирів Червоної армії. Такі адміністративні методи запровадження нової дисципліни призвели до ліквідації індивідуального підходу при підготовці студентів, й поставили знак рівності між спортом, здоров'ям, фізкультурою та військовою підготовкою.*  
*Ключові слова: фізична культура, вища освіта, воєнізація, директивне запровадження.*

---

**Постановка наукової проблеми.** Складна соціально-політична ситуація, у якій опинилась Україна після початку повномасштабної російської агресії, вимагає від національної вищої школи виховання фізично здорової та свідомої молоді.

Брак коштів, неправильний спосіб життя, поганий стан навколишнього середовища аж ніяк не сприяють цьому. Саме тому серед спеціалістів та фахівців, які досліджують дану проблему, все частіше можна почути думку про актуалізацію вивчення позитивного досвіду, що був набутий нашою країною раніше. Вони наголошують на тотожності проблем які постали перед сучасною Україною із проблемами, які країна була змушена вирішувати на початку ХХ ст. Дослідники сходять у думках, що досвід часів національно-визвольної революції 1917–1921 рр. та часів 1920–30-х рр. може стати в пригоді після перемоги у відбудові країни.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій із цієї проблеми.** Проблема становлення та розвитку фізичної культури, як окремої освітньої дисципліни у вищих навчальних закладах України, неодноразово привертала увагу вітчизняних дослідників. Серед них варто виділити наукові розробки В. Антикової, О. Литвина, Л. Волкова, Н. Соколової та ін. [1–3, 11–12, 15–16]. Разом з тим, становленню та розвитку фізкультури у стінах Ніжинської Вищої школи, до сих пір не присвячено жодної публікації. Місцеві науковці, що присвятили свої роботи історії навчальних установ м. Ніжина, лише поверхово зачіпають це питання [13–14]. Саме тому, перед нами стоїть завдання, не лише розглянути проблему по суті, а й привернути увагу науковців до подальших досліджень у цьому напрямку.

**Виклад основного матеріалу.** На початок ХХ ст. Історико-філологічний інститут князя Безбородька в Ніжині (далі – ІФІН) залишався одним із потужних вищих навчальних закладів Лівобережної України, що готував вчителів історії, географії, давніх мов та словесності для класичних гімназій, комерційних та реальних училищ й повітових шкіл всієї Російської імперії. Не дивлячись на те, що за своїм профілем ІФІН був суто «педагогічним» закладом, в його програмі по підготовці освітніх кадрів не знаходилось місця для дисциплін, які б були спрямовані на загартування та укріплення фізичного здоров'я студентської молоді. Керівництво інституту та викладацький колектив були не зацікавлені у зміні планів навчання студентів та додаванні до них нових дисциплін. Гімнастика (саме так в усіх документах називаються заняття з фізичної культури) вважалась другорядним, необов'язковим предметом, для студентів, тому нею вони могли займатися тільки у позаурочні часи. Саме тому «справа спорту в інституті, знаходилась не на висоті свого положення». Разом з тим слід зазначити, що час від часу, адміністрацією інституту робилися спроби (часто мало результативні) зрушити справу з місця. На початку ХХ ст. за наказом директора інституту Ф.Ф. Гельбе була виділена окрема аудиторія для розміщення в ній гімнастичних знарядь та про ведення уроків гімнастики. Але «... часто вона пустувала або використовувалась не за потреби» (так під час революційних подій 1905 р. у спортивній залі проводилися мітинги та зібрання старшокурсників по розробці «революційних програм та проектів суспільної перебудови»).

Ситуація у справі фізичного виховання студентів, могла змінитися на краще, коли директором інституту у серпні 1913 р. був призначений заслужений професор, доктор класичної філології, колишній директор Естляндської дворянської гімназії, статський радник Йосип Ернестович (Андрійович) Леціус [4, арк. 1]. Німець за етнічним походженням, він одразу по прибутті до Ніжина, запропонував Конференції інституту широкий план першочергових заходів, які потрібно було провести у навчальному закладі. До низки запланованих перетворень Леціус включив й будівництво окремого гімнастичного залу (манежу) для потреб студентів та гімназистів. Щоб заручитися підтримкою свого проекту в Міністерстві народної освіти, він звернувся з листом до В.М. Воєйкова, голова Тимчасової Ради по фізичному розвитку населення імперії та почесного голови Російського Олімпійського комітету. У цьому листі він детально виклав стан проблеми. У листі він писав: «... При вступі на посаду восени минулого 1913 року у Ніжинському інституті

ніякої гімнастики не було, а у інститутській гімназії, вона за відсутністю приміщення, також була відсутня, 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... Що стосується окремих питань, то я маю честь відповісти на них наступне: а). Про кількість студентів, що займаються спортом. З усіх 160 студентів Інституту приблизно половина 80 вже зараз схильні займатися гімнастикою та спортом, якщо для цього будуть створені необхідні умови, якщо такі умови будуть створені, то кількість їх без сумніву буде зростати.

б). Про види спорту, якими займаються студенти. Приблизно 20 студентів їздять на велосипедах. Інших способів займатися спортом не існує із-за повної неможливості ними займатися.

в). Про кількість студентських спортивних гуртків /якщо такі існують/. Гуртків, що займаються спортом, не існує з тієї ж причини.

4. Чи є в інституті викладачі, інструктори або тренери. Викладача гімнастики або інструктора не має. Інститут знаходиться на кануні фінансової катастрофи та не має можливості запрошувати, на свої кошти, вчителя гімнастики та спорту.

5. Яка приблизно сума коштів витрачається на підтримку спортивних занять. На підтримку занять спортом не витрачається жодної копійки.

6. Чи є спеціальні приміщення або майданчики для занять спортом та гімнастикою. Спеціального приміщення, майданчика та ін., для занять спортом, за виключенням, влаштованої мною маленької гімнастичної кімнати, не має. Тут, взагалі, нічого не має, а все тільки страшенно занедбане» [5, арк. 31-33 зв.]. У кінці свого листа директор інституту висловлював надію, що спільними зусиллями, їм вдасться справу «фізичного виховання молоді піднести на необхідну висоту...». У своїх намірах Леціус пішов ще далі. Виступаючи на засіданні Конференції 25 листопада 1913 р. він висловлював думку про необхідність введення постійної штатної посади вчителя гімнастики та фехтування з окладом у 1500 крб. на рік та правом на пенсію [5, арк. 32 зв.]. За наказом директора для спортивних занять студентів в інституті був відведений окремий зал, для якого були закуплені гімнастичні прилади (паралельні бруси, трапеція та два шкіряні мати) [6, арк. 116 зв.-117]. Пізніше в інституті буде діяти у 1915-1918 рр. гурток фехтування. Інститут придбає для нього спортивне обладнання (9 ескадронів та 4 комплекти уніформи), яке на жаль все буде втрачено під час пожежі в інституті влітку 1918 р. й гурток припинить своє існування. [7, арк. 126].

Ряд суб'єктивних та об'єктивних обставин не дозволив здійснитись цим намірам директора Леціуса. Спочатку план будівництва спортивної зали був відхилений міністерством (його критикували за великий фінансовий кошторис), а з початком Першої світової війни Й-Е.А. Леціус притрапив під хвилю анти германських репресій й був звільнений з посади. Початок Першої світової війни, відкриття у садибі ІФІН земського шпиталю, та наступні події пов'язані із революцією та громадянською війною призвели до того, що дане питання випало з «повістки денної» на багато років. У 1918-1920 рр. нова більшовицька влада не приділяла достатньої уваги проблемі «фізкультграмотності». Не було розроблено нових навчальних програм у яких фізкультура передбачалась як окрема дисципліна. Народний комісаріат освіти, хоча й повністю відкинув педагогічний досвід «старої» школи, натомість не спромігся запропонувати щось нове. Вищій навчальний заклад (з 1921 р. ІФІН почав називатись Ніжинським інститутом народної освіти) продовжував свій освітній процес за «переробленим» планом (з нього були виключені такі предмети як Закон Божий та Історія Церкви, натомість додані історія революційних рухів, вчення про право та основи соціалістичного будівництва тощо). Тільки з 1923 р. Вища рада з фізичної культури почала неухильно вимагати

внесення до всіх навчальних програм (не залежно від статусу освітнього закладу) обов'язкових занять з фізкультури. Саме у цей рік до «Довідкових відомостей по ніжинському ІНО» (тогочасного штатного розпису інституту) була внесена інформація про викладача фізкультури Семенця В.П. [8, арк. 56 зв.]. Але архівні документи не дають більш детальної інформації. Наявність штатної посади у «Довідкових відомостях...» та прізвище людини, яка займала дану посаду дає змогу припустити, що в інституті заняття з фізичної культури були внесені до розкладу та проводились. Відомо, що В. Семенець невдовзі звільнився й фізкультурна справа в інституті у черговий раз занепадала.

Це не означало, що спортом та охороною здоров'я в інституті не займались. У вузі продовжувалась гуртково-секційна робота. За її проведення відповідав начальник команди ІНО Шкарбибордей та політичний комісар команди Фішман. У гуртковій роботі основна увага приділялась вивченню військової справи. Так в інституті діяв стрілецький гурток, гурток кулеметників-максимістів (його учасники вивчали будову та навички стрільби з кулемета системи Х. Максима). У гуртах проводились обов'язкові політичні заняття. Всі намагання керівництва інституту масово залучати студентства до «гуртково-фізкультурної роботи» у той час не дали позитивних результатів. У доповідній записці на ім'я ректора від 10.07.1928 р. комісар Фішман повідомляв, що; «...гуртковою роботою охоплена незначна частина студентства. Особливо мало студентів з пролетаріату...» [9, арк. 62].

Ситуація кардинально змінилась після того, як керівництву інституту була доведена постанова НКО від 1.01. 1931 р. підписана заступником наркома освіти УСРР О.А. Полоцьким «Про фізичну культуру по вищих та середніх навчальних закладах». У постанові йшлося: «Ґрунтовна перебудова всієї системи професійної освіти, що має на меті прискорити темпи підготовки кадрів через скорочення реченців навчання («реченець» – «строк» – авт.), перехід на безперервну виробничу практику, ущільнення робітничого дня, соцзмагання та ударництво – вимагають від студентів великою мірою підвищити свою працездатність. Вказане, а також незадовільність фізичного стану частини студентства – особливо з пролетарів, що прийшли вчитися з виробництва – у зв'язку із завданням готувати водночас по ВУЗ'ах і ВТУЗ'ах бійця і к-ра РСЧА (Робітничо-Селянська Червона Армія – авт.) – висуває потребу максимально розгорнути в цих навчальних закладах фізичну культуру. Уздоровлення праці й побуту пролетарського студентства, його фізичного розвитку і виховання, корегування учби й даного виробництва. Засвоєння військово-прикладних звичок та виховання властивостей бійця-командира РСЧА – ось ті основні задачі, що їх треба розв'язати через фізичну культуру, як **обов'язкову** дисципліну в кожному навчальному закладі. По педагогічних та медичних ВУЗ'ах та технікумах ці задачі поширюються, бо фізична культура для педагогів та лікарів набуває значення дисципліни, що конче потрібна цим кадрам ще й у їхніх майбутній фаховій діяльності. Хоча НКО на підставі постанови ВУЦВК'у (Всеукраїнський центральний виконавчий комітет – найвищий законодавчий, розпорядчий, виконавчий та контролюючий орган державної влади радянської України – авт.) від 3-го серпня 1930 р. ухвалив завести фізкультуру, як обов'язкову дисципліну до навчальних планів учбових закладів – в тім числі ВУЗ'ів та ВТУЗ'ів – проте з надісланих відомостей видно, що на місцях значно недооцінюють вагу фізичної культури» [10, арк. 9]. Надалі Полоцький перейшов до звинувачень та погроз: «Фізичну культуру ще й досі часто-густо окремі керівники навчальних закладів вважають не за чинник uzдоровлення пролетарського студентства, піднесення працездатності й зміцнення обороноспроможності, а за **зайву** дисципліну, баляст для даного ВУЗ'у. Іноді зовсім не відчувається жодної відповідальності директорів за цю роботу. З такого нехтування справою організації фізкультурної роботи /потрібні кошти на устаткування, справа з фізкульт.

години в розписі занять, інше/ по багатьом ВУЗ'ам аж доходить до повного занепаду.

Постанову ВЦК СРСР від 3.04.1930, що розглядає фізичну культуру, як справу «першорядної державної ваги» і постанову ВУЦВК'у та НКО про заведення фізичної культури до навчальних планів усіх навчальних закладів – уже з 1931 р треба виконувати **цілковито**. Фізкультура повинна бути обов'язкова для кожного навчального закладу!» [10, арк. 9]. Від висунення такої грізної резолюції, заступник наркома перейшов до декларації необхідних вимог, які повинні бути здійснені на місцях. «НКО УСРР ще 1929-1930 рр. розпочав конкретизацію низки організаційних заходів, відсутність яких перешкоджає у подальшому налагодженні методичної фізкультурної роботи. Нині, у зв'язку із закінченням передачі окремих ВУЗ'ів до окремих організацій та установ, НКО вважає за необхідне, щоб здійснити постанову союзного та Всеукраїнського уряду в царині фізкультурного виховання студентства, звернути Вашу увагу на потребу і далі провадити по підлеглим вам ВУЗ'ам такі заходи: 1. Справу організації фізкультурної роботи по лінії вищих навчальних закладів належить заводити окремим розділом у секторі кадрів. 2. Подати від директорів ВУЗ'ів категоричні пропозиції по виконанню конкретних постанов Уряду в справі фізкультури. 3. Вказати, що безпосереднє керівництво по ВУЗ'ах зосереджується при керівниках військової підготовки даного навчального закладу, але за безпосередньою участю викладачів фізкультури у даному навчальному закладі. Щодо медичних та де яких педагогічних навчальних закладів то в них керує фізкультурною роботою учбова частина. У великому ВУЗ'і можна утворити з спеціального дозволу урядництва, катедру, яку може посідати керівник з відповідною фізкультурною й медичною чи педагогічною освітою. 4. Упорядкувати справу забезпечення викладачів фізкультури відповідно до постанови РНК СРСР з 22. 08.1930 р. «Про штатно-окладну систему оплатим викладачів ВУЗ'ів СРСР» прирівнюючи їх до асистентів, а коли є декілька асистентів одного з них, на користь справи можна призначити доцентом. 5. Для розв'язання поточних організаційних, методичних і педагогічних питань. Що походять з основних програм, застосовувати широкі виробничі фізкультурні наради з лікарів, керівників фізкультурної роботи, партійних, профспілкових, комсомольських студорганізацій – в тим, щоб студенти цілковито усвідомлювали собі основні засади /навчальний плани, програму, методи і інше/ фізкультурнавчання. 6. Нормальну й правильну фізкультурну роботу належить забезпечити потрібними асигнуваннями нарівні з іншими галузями навчальної роботи. Насамперед тут потрібні: а). лікарсько-антропометричні кабінети б). гімнастичні зали в). спортмайданчики г). душі д). зимовий та літній спортивний інвентар. 7. Надалі по всіх фізкультурних справах НКЩ рекомендує всім установам та організаціям безпосередньо звертатись до Всеукраїнської Ради фізкультури» [10, арк. 9-9 зв.].

Одразу після отримання постанови НКО, помічник директора по навчальній частині Ніжинського інституту соціального виховання (таку назву з 1930 р. носив інститут в Ніжині) надіслав до Наркомосу детальний «План роботи з фізкультури на II-й робочий період 1930-1931 акад. року» [10, арк. 22 – 24 зв.]. План складався з двох частин – організаційно-господарської та навчально-методичної. До першої були віднесені наступні заходи – ремонт гімнастичної зали, душових та роздягальні, відкриття кабінету та аудиторії для теоретичних занять; поповнення устаткування кабінету знаряддями та спортивним інвентарем (горизонтальні та вертикальні драбини, жердини, гімнастичний кінь, козел, булави, лижі, малокаліберні та фехтувальні рушниці, гранати, секундомір. На це була виділена значна то тих роках сума – 2500 крб., у той час зарплата кваліфікованого інженера складала 80 крб. на місяць). Студентам закупили спортивну форму. Передбачалось улаштувати в саду біля інституту спортивний майданчик на 3 волейбольні, баскетбольну та гандбольну площадки. У планах було поповнити книгарню при фізкультуркабінеті

не лише друкованою продукцією, а й наочністю. Планувалось відкриття секцій з легкої атлетики та спортивних ігор для подальшої підготовки студентів для складання норм «Готовий до праці й оборони» [10, арк. 22]. Навчальна – методична робота складалась не лише з вивчення теорії, а й практичних занять. Тепер день студента розпочинався з ранкової гімнастики, що проводилась перед студінтернатом (гуртожитком) спеціально проінструктованою особою із комскладу. Заняття студентів проводились у військово-визначених одиницях /рота, чота, рій/. Обов'язковою стала практика медичних оглядів та антропометричних вимірів. Окрім загальних лекцій з охорони здоров'я, почав викладатися курс «Історії фізкультури» (він вміщував лекції з історії фізкультури від доби первісного комунізму до розвитку фізкультури в СРСР). Більша частина практичного матеріалу курсу була присвячена засвоєнню військово-прикладних знань та умінь. Тільки на III курсі студентам викладались (у незначному об'ємі) години з педагогіки, дидактики та методики фізкультури, які вони «могли б застосовувати у практичній роботі у школах та на виробництві» [10, арк. 24]. План був затверджений на засіданнях кафедр «Педагогіки» та «Військових дисциплін», а його виконання покладалося на вчителя ФК Чеботарьова. З квітня 1931 р. предмет «Фізична культура» став обов'язковим для викладання на всіх курсах всіх факультетів Ніжинського інституту соціального виховання.

**Висновки.** Підбиваючи результати нашого дослідження у першу чергу хотілось наголосити на тому, що не дивлячись на педагогічний профіль вищого навчального закладу, що існував в повітовому Ніжині з 1875 р. фізичної підготовки студентів в ньому довгий час не існувало. У навчальних програмах історико-філологічного інституту князя Безбородька не було місця заняттям з фізичної культури. Будь які спроби зрушити дане питання з місця, постійно наштотувались на нерозуміння вищого керівництва. Якщо спроби йшли «з низу» (від самих студентів), то вони не знаходили підтримки у викладачів та адміністрації інституту, якщо спроби робилися «зверху» (ініціатором виступало керівництво вузу) перепони з'являлись з боку міністерства. Навіть у самому професорсько-викладацькому колективі інституту не було єдності у питанні необхідності запровадження фізичної культури як обов'язкового предмету. До позитивного вирішення даного питання, ближче всіх наблизився директор інституту Й.Е. Леціус у 1913–1914 рр. Його комплексний підхід до кардинальної перебудови всього студентського життя й фізичного виховання молоді, спочатку знайшов підтримку у викладацькому колективі й на рівні міністерства, але швидко був згорнутий із-за нестачі фінансування та початком світової війни. Сам автор цього проекту потрапив під репресії й був змушений відмовитися від своїх ідей. Роки революції, громадянської війни та післявоєнної відбудови на довгий час відклали питання вирішення даної проблеми. Як і раніше студенти займалися сортом та укріплювали своє фізичне здоров'я тільки з власної ініціативи. Ніякої (методичної, матеріальної) підтримки від навчального закладу вони не отримували. В інституті проводилась секційно-гурткова робота, але вона мала свою специфіку (акцент робився на військової підготовку) і не була масовою. І тільки починаючи з 30-х рр. ХХ ст. у системі освіти та фізичного виховання молоді відбулись кардинальні зміни. Радянська влада зобов'язала всі навчальні заклади готувати свідомих, фізично сильних, вірних та відданих комуністичній партії студентів, які в подальшому будуть вправними воїнами та командирами у рядах РСЧА. Нова, запропонована більшовиками, система фізичного виховання ґрунтувалась на ідеях колективу і не залишала місця для розвитку індивідуальності особистості. Бути здоровим, сильним, завжди готовим стати на захист своєї країни, вправно працювати на розвиток Батьківщини – ось той ідеал, якій закладався у голови радянської молоді вищими закладами освіти на заняттях фізкультури. Обов'язкові уроки фізкультури та військової підготовки (для хлопців та дівчат), ранкова гімнастика, гурткова робота, спортивне



дозвілля під керівництвом партійних та комсомольських організаторів на думку функціонерів комуністичного режиму, мали зайняти не лише основний час, що відводився на навчання, а й значну частину вільного, позаурочного часу «червоного» студентства. Нова влада розглядала нове, «пролетарське» студентства, як одну з головних соціальних підвалин нового політичного режиму, тому не жалкувала ні матеріальних засобів, ні кошті, ні часу на його виховання. Часто педагогічний момент підмінявся воєнізацією фізичного виховання, поставленого під жорсткий партійний контроль. Але події наступних років доведуть правильність обраного курсу.

### Література

1. Антимова В.А. Оптимизация физического воспитания в высших учебных заведениях. *Концепция подготовки специалистов физической культуры в Украине*. Всеукр. наук.-практ. конф. Киев-Луцк: Вежа, 1996. С. 209–213.
2. Ареф'єв В. Г. Основы теории та методики фізичного виховання: підруч. для студ. ф-тів (ін-тів) фіз. виховання пед. ун-тів. Київ, 2010. 327 с.
3. Булатова М., Литвин О. Здоров'я і фізична підготовленість населення України. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. Київ, 2004. № 1. С. 4–9.
4. Відділ забезпечення збереженості документів Державного архіву Чернігівської області в м. Ніжині (далі – ВДАЧОН), ф. 1105, оп. 1, спр. 1833.
5. ВДАЧОН, ф. 1105, оп. 1, спр. 1955.
6. ВДАЧОН, ф. 1105, оп. 1, спр. 1888.
7. ВДАЧОН, ф. 1105, оп. 1, спр. 2266.
8. ВДАЧОН, ф. 6121, оп. 1, спр. 41.
9. ВДАЧОН, ф. 6121, оп. 1, спр. 1067.
10. ВДАЧОН, ф. 6121, оп. 1, спр. 1007.
11. Волков Л. В. Теорія і методика дитячого і юнацького спорту. Київ, 2002. 296 с.
12. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання. Київ: НУФВСУ «Олімпійська літератур», 2008. 392 с.
13. Моціяка П. П. Ніжинський Історико-філологічний інститут князя Безбородька у портретах його директорів. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2011. 312 с.
14. Ніжинська вища школа у спогадах студентів і викладачів: мемуари: у 2 т. / уклад.: Г. В. Самойленко, О. Г. Самойленко. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2015. Т. 2: 1920–2010. 530 с.
15. Соколова Н. Розвиток системи фізичного виховання в навчальних закладах України у 30-х роках ХХ ст. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2012. № 4 (20). С. 46–50.
16. Шиян Б. Г., Папуша В. Г. Теорія фізичного виховання. Тернопіль: ЗБРУЧ, 2000. 293 с.

### References

1. Antykova, V.A. (1996). Optymyzatsyya fizycheskoho vospytanyya v vysshykh uchebnykh zavedenyakh [Antykova V.A. Optimization of physical education in higher educational establishments]. Kontseptsyya podhotovky spetsyalystov fizycheskoy kultury v Ukrainy. Vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyev-Lutsk: Vezha [in Ukrainian].
2. Arefyev, V.H. (2010). Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannya [Arefyev V. G. Basics of theory and methods of physical education]: pidruch. dlya stud. f-tiv (in-tiv) fiz. vykhovannya ped. un-tiv. Kiyv [in Ukrainian].
3. Bulatova M. (2004). Zdorovya i fizychna pidhotovlenist' naseleण्या Ukrainy. Teoriya i metodyky fizychnoho vykhovannya i sportu [Bulatova M. Z. Health and physical fitness of the population of Ukraine. Theory and methodology of physical education and sports] / M. Bulatova, O. Lytvyn. – Kyiv. – № 1. – S. 4–9 [in Ukrainian].
4. Viddil Derzhavnoho Arkhivu Chernihivskoyi oblasti v misti Nizhyni (dali – VDACHON), f. 1105, op. 1, spr. 1833 [in Ukrainian].
5. VDACHON, f. 1105, op. 1, spr. 1955 [in Ukrainian].

6. VDACHON, f. 1105, op. 1, spr. 1888 [in Ukrainian].
7. VDACHON, f. 1105, op. 1, spr. 2266 [in Ukrainian].
8. VDACHON, f. 6121, op. 1, spr. 41 [in Ukrainian].
9. VDACHON, f. 6121, op. 1, spr. 1067 [in Ukrainian].
10. VDACHON, f. 6121, op. 1, spr. 1007 [in Ukrainian].
11. Volkov L.V. (2002). Teoriya i metodyka dytyachoho i yunatskoho sportu [Volkov L.V. Theory and methodology of children's and youth sports]. Kyiv [in Ukrainian].
12. Krutsevych T.YU. (2008). Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya [Theory and methodology of physical education]. Kyiv: NUFVSU «Olimpiyska literatur» [in Ukrainian].
13. Motsiyaka P. (2011). Nizhynskyy Istoryko-filolohichnyy instytut knyazya Bezborodka u portretakh yoho dyrektoriv. [Motsiyaka P. Nizhynsky Historical and Philological Institute of Prince Bezborodek in the portraits of its directors]. Nizhyn: vydavets P.P. Lysenko M [in Ukrainian].
14. Nizhynska vyshcha shkola u spohadakh studentiv i vykladachiv: memuary (2015). [Nizhyn Higher School in the memories of students and teachers: memoirs]/ Uklad.: H.V. Samoylenko, O.H. Samoylenko. – Nizhyn: NDU im. M. Hoholya, T. 2: 1920-2010 [in Ukrainian].
15. Sokolova N. (2012). Rozvytok systemy fizychnoho vykhovannya v navchalnykh zakladakh Ukrayiny u 30-kh rokakh XX st. [Sokolova N. Development of the system of physical education in educational institutions of Ukraine in the 1930s]. *Fizychno vykhovannya, sport i kultura zdorovya u suchasnomu suspilstvi*. № 4 (20). – S. 46-50. [in Ukrainian].
16. Shyyan B.H. (2000). Teoriya fizychnoho vykhovannya [Shiyan B. G. Theory of physical education] / B. M. Shyyan, V. H. Papusha. Ternopil: ZBRUCH [in Ukrainian].

---



---

### Smaliy K.

Lecturer, Department of Geography,  
Tourism and International Sports Relations  
Nizhyn Mykola Gogol State University  
Sparta-n@ukr.net  
orcid/0009-0003-8256-2444

## INTRODUCTION OF MANDATORY PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN THE INSTITUTIONS OF NIZHYNSK HIGH SCHOOL

*The article considers the problem related to the mandatory introduction of physical education classes for students of various educational institutions that existed as part of the Nizhyn Higher School at the end of the 19th and the beginning of the 20th centuries. A number of unsuccessful attempts by the leadership of Prince Bezborodek's Institute of History and Philology to spread physical education classes among students are analyzed. The directorate of the institute planned to build a new sports hall, establish sports group work, introduce a permanent position of a gymnastics teacher to the staff list of the institute and purchase new sports equipment. Due to a number of subjective reasons, the lack of funding, the lack of support for this initiative from the capital's leadership, and the lack of understanding by the majority of professors and teaching staff of the need for physical development of students, this initiative of the director of the Letius Institute remained an unfeasible project. Political and revolutionary events that covered Ukraine in 1917-1921. did not give an opportunity to resolve this issue. The power of the Bolsheviks returned to him, but with great delay. Only in the early 1930s. 20th century based on purely utilitarian considerations, the new government introduced physical education as a compulsory subject for all institutions of higher education by order. The leadership of Soviet*

*Ukraine, copying Moscow's measures, issued its directives for implementation on the ground. They did not envisage, as it was before the revolution, the pluralism of opinions of teachers and specialists "on the ground", but were implemented by strict team methods. The main emphasis was placed on the military and sports training of students as future soldiers and commanders of the Red Army. Such administrative methods of introducing a new discipline led to the elimination of an individual approach to the training of students, and put a sign of equality between sports, health, physical education and military training.*

*Key words: physical culture, higher education, militarization, directive introduction.*



## 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 А4; 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 шрифту табличного тексту зазвичай на 2 пункти менше основного шрифту. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною та доречною. Рисунки 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 виноска 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 psikhokorektsii 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 (відобразити 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 samovriaduvannia – Public administration and local selfgovernment*. 3 (42), 98–103 [in English].

## 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 [ped.kaf.n@gmail.com](mailto:ped.kaf.n@gmail.com) або [nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com) 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*.

Електронна адреса: [nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com)

## КОНТАКТНА ІНФОРМАЦІЯ

Кафедра педагогіки, початкової освіти  
та освітнього менеджменту  
НДУ імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2  
м. Ніжин, Чернігівська обл., Україна, 16602  
Телефон: +38 098 445 62 71  
[ped.kaf.n@gmail.com](mailto:ped.kaf.n@gmail.com)  
[nata.demchenko2020@gmail.com](mailto:nata.demchenko2020@gmail.com)

**У РАЗІ НЕДОТРИМАННЯ АВТОРАМИ ВСІХ ВИЩЕЗНАЧЕНИХ УМОВ  
РЕДАКЦІЯ МАЄ ПРАВО ПОВЕРНУТИ СТАТТЮ  
НА ДООПРАЦЮВАННЯ ЧИ ВІДМОВИТИ В ЇЇ ДРУКУВАННІ**