

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1
Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вітюк Валентина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*головний редактор*);

Антонюк Володимир Зіновійович, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи, Волинський національний університет імені Лесі Українки (*відповідальний секретар*);

Брушневська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Ємчик Олександра Григорівна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Красонь Катаржина (Krasoń Katarzyna), prof. dr hab, заступник декана з наукової роботи, Сілезький університет у Катовіце, Польща;

Кузава Ірина Борисівна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Лякішева Анна Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Дмитро Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенов Олександр Сергійович, доктор педагогічних наук, доцент, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки;

Семенова Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
31 березня 2022 р., протокол № 4

Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»
zareєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 24807-14747Р від 27.04.2021)

«Acta Paedagogica Volynienses» включено до Переліку наукових фахових видань України
категорії Б у галузі педагогічних наук (спеціальності 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта,
016 – Спеціальна освіта) відповідно до Наказу МОН України
від 29.06.2021 № 735 (додаток 4).

Офіційний сайт видання: www.journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy

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

ISSN 2786-4693 (Print)

ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 94:373. 2(510)“1937/2022”

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.1>

Бай ЦЗІШЕН

аспірант кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу, Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця, пр. Науки, 9А, м. Харків, Україна, 61166

ORCID: 0000-0002-6893-5203

Бібліографічний опис статті: Бай Цзішен (2022). Історичний розвиток закладів дошкільної освіти в Китаї (із Другої Світової війни до теперішнього часу). Acta Paedagogica Volyniensis, 1, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.1>

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ (ІЗ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ДО ТЕПЕРІШНЬОГО ЧАСУ)

Дошкільній освіті у Китайській Народній Республіці приділяють досить серйозну увагу, оскільки основи, закладені у дошкільному дитинстві, можуть і повинні стати умовою прогресивного розвитку країни у середньостроковій і довгостроковій перспективі. Сучасна система дошкільної освіти Китаю нині має законодавчу базу, різні види дошкільних випереджень, регламент діяльності у дитячих садках, систему підготовки кадрів для дошкільної освіти, науково-методичну базу тощо. Проте перераховані досягнення стали результатом непростого шляху становлення і розвитку дошкільної освіти на території Китаю. Вивчення історії та відповідних документів дозволило виділити п'ять етапів у становленні системи дошкільної освіти: 1949-1965 рр. - репродуктивний; 1966-1976 рр. - автономний; 1977-2000 рр. – інтегративно-накопичувальний; з 2001 р. і донині - інтегративно-продуктивний. Підставою для виділення етапів послужили такі показники: історико-політичні умови розвитку Китаю; нормативні документи, що регламентують діяльність системи освіти загалом і дитячих садків зокрема; програмно-методичне забезпечення; підготовка професійних кадрів. Очевидно, що на першому етапі вищезазначені показники були або відсутніми, або існують як епізод, виняток. Другий етап характеризується максимальною опорою на досвід розвитку дошкільної освіти у Радянському Союзі, через це і назва цього етапу – репродуктивний. Наступний етап, який співпав із китайською Культурною революцією, згідно з філософським законом «заперечення заперечення» практично нівелював усі досягнення цієї галузі, досягнуті на попередньому етапі. Проте зі зміною політичного клімату в Китаї після 1977 року у дошкільній освіті намітилися серйозні зміни, пов'язані із творчим запозиченням досвіду роботи зарубіжних країн у галузі дошкільної педагогіки. І нарешті у ХХІ столітті в Китаї стала виразно формуватися своя система дошкільної освіти, яка засвоїла кращі досягнення минулого і сьогодення, але не втратила своєї національної індивідуальності та специфіки.

Ключові слова: дошкільна освіта, дошкільні освітні установи, система освіти, етапи розвитку, репродуктивний етап, автономний етап, інтегративно-накопичувальний етап, інтегративно-продуктивний етап.

Bai JISHENG

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation, Kharkiv National University of Economics, Nauki Avenue, 9A, Kharkiv, Ukraine, 61166

ORCID: 0000-0002-6893-5203

To cite this article: Bai Jisheng (2022). Historical development of preschool education institutions in China (from the Second World War to the present). Acta Paedagogica Volyniensis, 1, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.1>

HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN CHINA (FROM WORLD WAR II TO THE PRESENT TIME)

Preschool education is given much attention to in China, as the foundation built in childhood may and should become the necessary condition for successful development of the country in mid and short term. Contemporary system

of preschool education in China is regulated by certain laws; there are different kinds of preschool institutions; there is a law regulation the work of kindergartens, the system of staff training, scientific and methodological foundation, etc. However these components are the result of a long way of the genesis and development of preschool education in China. The analysis of history made it possible to single out five stages in the genesis of preschool education: 1949–1965 - reproductive; 1966–1976 - autonomous; 1977–2000 - integrative-cumulative; 2001- up to present – integrative-productive.

The basis for these stages were the following: historical and political conditions in China; laws regulating educational system in general and kindergartens in particular; educational programs and teaching methods; teaching staff for educational establishments. It is obvious that in the first stage – propaedeutic – the abovementioned parameters and phenomena are either absent or present in some simple forms, often temporal. The second stage is characterized by the adoption of the Soviet experience in education development, that is why this stage is called reproductive.

The third stage, coinciding with the Cultural revolution in China, according to the law “negation of negation”, brought all the achievement of the previous stage to nought. However, the change of political situation in China after 1977, caused serious changes in the system of preschool education inspired by the achievements in this sphere abroad. Finally, in the XXI century there is a tendency to establish their own educational system in China, which adopts the best achievements of the past, but at the same time it preserves its national identity and specificity.

Key words: *preschool education; preschool educational establishments, kindergarten, stages of development, propaedeutic stage, reproductive stage, autonomous stage, integrative-cumulative stage, integrative-productive stage.*

Вступ. Прогресивний розвиток будь-якої держави пов'язаний не тільки з економікою, геополітикою, але і з формуванням системи освіти або її окремих рівнів. Не винятком у цьому є і Китай, який має досить своєрідну історію розвитку освіти із найдавніших часів, зокрема процес становлення дошкільної освіти, історія якої у світовій практиці налічує більше двох століть, а в Китаї - наполовину менше.

Уряд Китайської Народної Республіки (КНР) вважає освіту одним із головних умов стабільного економічного розвитку нації, тому вихованню дітей приділяють велику увагу. Сучасний китайський заклад дошкільної освіти (ЗДО) є синтезом освітнього закладу та установою, що надає освітні послуги.

Проте, щоб дійти до сучасного стану, дошкільна освіта у Китаї пройшла непростий, але досить показовий шлях (роботи дослідників Ван Чи, Лісін Чжан, Мен Сяюань, Ч. Ц. Цзун та інших).

Мета. Метою роботи є історико-теоретичне обґрунтування періодів та етапів під час становлення і розвитку системи дошкільної освіти Китаю відповідно до соціокультурного контексту, вивчення сутнісних характеристик кожного періоду. Завданнями роботи є: 1) виявити основні особливості та риси становлення дошкільної освіти у Китаї на різних етапах її розвитку; 2) розглянути хронологію становлення нормативно-правової бази дошкільної освіти та її характеристики.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу досліджень таких науковців, як Ван Чи, Лісін Чжан, Мен Сяюань, Ч. Ц. Цзун (Коротєва, Цин Хе, 2017; Цзун, 2015; Чжан Лісін, 2020;

Ван Лі, 1990) та інших, а також з урахуванням політико-економічного розвитку Китаю виділено п'ять етапів становлення і розвитку китайської системи дошкільної освіти за такими показниками: історико-політичні умови розвитку країни; нормативно-правові документи, що регламентують діяльність системи освіти загалом і ЗДО зокрема; програмно-методичне і кадрове забезпечення роботи ЗДО. З урахуванням вищезазначених показників визначено етапи становлення дошкільної освіти Китаю: перший етап (1903-1948 рр.) – пропедевтичний; другий етап (1949-1965 рр.) – репродуктивний; третій етап (1966-1976 рр.) – автономний; четвертий етап (1977-2000 рр.) – інтегративно-накопичувальний; п'ятий етап (із 2001 р по теперішній час) – інтегративно-продуктивний. Розглянемо більш докладно кожен етап. Перший етап є пропедевтичним, його ми не розглядаємо в межах теми нашої статті.

Другий етап розвитку системи дошкільної освіти Китаю (з 1949 р. по 1965 р.) визначено як репродуктивний. Характерною особливістю цього етапу є запровадження досвіду роботи дошкільних закладів колишнього Радянського Союзу. Завдяки рішенню керівництва КНР освіта в Китаї стає одним із найважливіших напрямків розвитку: створюється система масової дошкільної освіти, переймається радянський підхід до підготовки педагогів ЗДО, у країну направляються радянські фахівці, тоді як багато китайських вихователів проходять стажування в СРСР.

Початок цього етапу розвитку дошкільної освіти прямо пов'язаний зі створенням Китайської Народної Республіки у 1949 році. Ще

одним із значущих рішень влади було збільшення фінансування на навчання дітей і дорослих, у наслідок чого до кінця цього періоду рівень грамотності населення збільшився до 78% (The Reform and Development in Teacher Education in China).

Завдяки допомозі Радянського Союзу у Китаї відбулися значні зміни у педагогічній науці і практиці. Велика кількість радянських науковців і педагогів пропагували в Китаї передовий педагогічний і методичний досвід. У всій країні за допомогою педагогів із країни Рад створювалися експериментальні ЗДО, в роботі яких використовувалися розроблені в СРСР психолого-педагогічні підходи і методичні розробки, завдяки яким відбувалися становлення і розвиток китайської системи дошкільної освіти за такими показниками: історико-політичні умови розвитку країни; нормативно-правові документи, що регламентують діяльність системи освіти загалом і ЗДО зокрема; програмно-методичне і кадрове забезпечення роботи ЗДОУ.

У 1949-1959 роках у китайській освіті працювало понад 760 радянських педагогів, за їхньою допомогою було створено 337 кафедр і майже 560 наукових і методичних лабораторій. У цей період підготовлено понад чотири тисячі аспірантів і семи тисяч педагогів. Водночас підготовку і підвищення кваліфікації у СРСР пройшли більше десяти тисяч китайських педагогів, частина з яких навчалася для роботи у сфері дошкільної освіти (Li Lanqing, 2004).

Посилання на досвід, установки і програми Радянського Союзу були більш ніж продуктивними. За цей період у КНР помітно збільшилася кількість ЗДО (Цзун, 2015).

Головний підсумок цього етапу полягав у тому, що дошкільна освіта в Китаї стала масовою. Педагоги ЗДО мали змогу ознайомитись і перейняти передовий педагогічний досвід та методичні напрацювання, що використовувалися у ЗДО Радянського Союзу. Це – репродуктивний етап. Він став одним із найважливіших напрямків розвитку, під час якого була створена система масової дошкільної освіти, перейнятий радянський підхід до підготовки педагогів ЗДО: у країну направлялися радянські фахівці, тоді як багато китайських вихователів проходили стажування в СРСР.

Третій етап розвитку дошкільної освіти на території Китаю позначено як етап автоном-

ного розвитку (з 1966 по 1976 рік). Часові межі періоду збігаються з «Великою пролетарською культурною революцією», що розглядається сучасними науковцями як соціальний експеримент, ініційований головою комуністичної партії Мао Цзедун і покликаний знову «запалити» революційний дух та очистити партію від «буржуазних елементів». Ч. Ц. Цзун визначає це десятиліття розвитку дошкільної освіти Китаю як етап «аскетично-патріотичного виховання» підростаючого покоління (Цзун, 2015).

У ці роки головною метою всієї системи освіти КНР стала цілеспрямована підготовка підростаючого покоління до засвоєння комуністично-орієнтованої політики країни. Система освіти тих років містила (Мен Сяюань, 2012: 34):

- ЗДО при міських промислових підприємствах, а також при сільських і селищних школах у народних комунах;
- дев'ятирічні школи: молодша школа (п'ять років), неповна середня школа (два роки), повна середня школа (два роки);
- професійні та вищі навчальні заклади, термін навчання в яких становив три роки;
- практику на промислових підприємствах, у сільському господарстві або у військових організаціях.

На цьому етапі коригувався зміст дошкільної освіти, як і всіх інших ступенів, оскільки освітньо-виховний процес будувався з орієнтиром на революційні ідеї. Значущою особистістю, яка була прикладом для наслідування, стає голова Мао Цзедун (Хасан, 2015). Це – автономний етап.

Цей етап визначався як «аскетично-патріотичний». У наступні роки було визнано, що Культурна революція загалом справила руйнівний вплив на життя країни, завела освіту у стан жорстокої кризи, майже знищила систему роботи ЗДО, призвела до зниження рівня розвитку освіти у країні. Критерії розвитку цього етапу - скасування Культурної революції, що призвело не тільки до початку прогресивного розвитку Китаю, але і до четвертого етапу розвитку дошкільної освіти, що припав на період 1977-2000 роки. Тоді відбулося переосмислення підсумків Культурної революції. Ден Сяопін став із 1977 року першим віце-прем'єром, був прихильником розвитку культурних відносин із зарубіжними країнами. Під його керівництвом проходили реформи у системі освіти, дозво-

ливши китайським студентам здобувати вищу освіту за кордоном (Чжан Лісін, 2020).

Цей етап можна позначити як етап інтегративно-накопичувального розвитку як для всієї системи освіти Китаю, так і для дошкільної освіти. Насамперед у ці роки відбулося спрямування розвитку освітньої системи на міжнародні наукові дослідження і досвід, що заклало базові основи сучасної китайської освіти. ЗДО повернулися до методичного забезпечення, апробованого на репродуктивному етапі; почали вивчатися підходи до дошкільного утворення у різних країнах, що стало основою Програми для дитячого садка (1981 р.). У ці роки видаються закони, які послужили основою розвитку сучасної системи освіти, зокрема і ЗДО.

У 1993 році затверджено Програму реформ і розвитку освіти в Китаї і Закон КНР про вчителів; у 1995 році - Закон про освіту; у 1996 році - Закон КНР про професійну освіту та інші документи (Державний середньостроковий і довгостроковий план реформ і розвитку освіти).

Напружені відносини, що склалися між СРСР і КНР на попередньому етапі, призвели до часткового розриву контактів між цими країнами. Китайська система дошкільної освіти більше не прагне до повторення досвіду радянської системи, однак отриманий на репродуктивному етапі досвід продовжує активно використовуватися, хоча і трактується як власні розробки китайських педагогів.

Проголошена у Китаї політика відкритості до світу зумовила розворот і зближення із західними країнами. До кінця позначеного етапу з'являються перші приватні ЗДО, причому особливою популярністю серед приватних дитячих садків користуються садки, створені за системою М. Монтесорі. Виявляється інтерес до класичного західного підходу до дошкільної освіти, проте це було пряме копіювання європейських та американських ЗДО (Wang Victor C. X., 2016).

Навчання і виховання дітей дошкільного віку стало відбуватися з урахуванням китайських традицій і постулатів комуністичного ладу. У 1981 році виходить Програма для ЗДО, в якій поєднано накопичений досвід роботи дошкільної системи загалом, продуктивні міжнародні дослідження, а також облік китайських традицій та особливостей. Програма містила вісім розділів, які орієнтували на відповідні напрями виховання і розвитку дошкільнят: фор-

мування культурно-гігієнічних звичок, фізичне виховання дітей, моральне виховання особистості, розвиток мови, навчання елементарним знанням про природу і суспільство, рахування, музичне виховання, навчання образотворчому вмінню і навичкам (Чжан Лісін, 2019).

Згодом намітилися зміни і у системі підготовки кадрів дошкільної освіти. Знову відкриваються установи із підготовки вихователів, учителів шкіл і викладачів закладів вищої освіти. У Центральному науково-дослідному інституті педагогіки у Пекіні і Національній педагогічній асоціації організовано наукові спільноти для вивчення педагогіки, історії педагогіки, порівняльної педагогіки, дошкільного виховання, викладання китайської мови у школі, викладання іноземних мов із координації педагогічних досліджень (Лунячек В. Е., 2013).

Окрім підготовки педагогів для системи освіти, ці установи розробляли атестації, що згодом вплинуло на розроблення у 1990-х роках Міністерством освіти КНР вимог до вихователів дошкільних установ. Ці дії призвели до поліпшення якості підготовки і підвищення кваліфікації вихователів у ЗДО Китаю. Саме ці нововведення і послужили основою для позначення цього етапу як інтегративно-накопичувального. Внаслідок нововведень у зазначені роки відбулася переоцінка державної політики у галузі освіти, було прийнято рішення про необхідність її реорганізації на основі розробленої нормативно-правової бази, що сприяло розвитку дошкільної освіти Китаю (The Reform and Development in Teacher Education in China). Цей етап є інтегративно-накопичувальним.

Нині (із 2001 року) дошкільна освіта у Китаї перебуває на п'ятому етапі, який можна визначити як етап інтегративно-продуктивного розвитку. Розпочався цей етап із прийняттям Директивної програми із дошкільної освіти (експериментальний варіант) (Директивна програма з дошкільної освіти, експериментальний варіант). Поступовий розвиток системи дошкільної освіти відображено у Державному довгостроковому плані реформ і розвитку освіти, де зазначається, що у період до 2025 року буде введено обов'язкову дошкільну освіту для 100% дітей дошкільного віку (Державний середньостроковий і довгостроковий план реформ і розвитку освіти). Нинішня система дошкільної освіти Китаю охоплює близько 70% дітей дошкільного віку.

Базовим методичним документом для цього етапу є запроваджена у 2001 році Міністерством освіти Китаю Директивна програма дошкільної освіти (експериментальний варіант). Ця програма створена на основі програми 1981 року, але з урахуванням сучасних вимог. Згідно із Програмою на території Китаю працюють три види дошкільних установ: державні дитячі садочки (засновані за ініціативою Міністерства освіти); дитячі садочки, створені та фінансовані державою спільно із будь-яким підприємством; приватні дитячі садки (Державний середньостроковий і довгостроковий план реформ і розвитку освіти). Проте всі вони мають у своїй основі універсальні принципи, представляючи єдину та цілісну систему дошкільного виховання і навчання як загальний цивілізаційний феномен.

Ідеологічний компонент у Програмі знижено, пріоритетом є насамперед націленість на розвиток особистості дитини. Психолого-педагогічну основу програми становлять праці Л. С. Виготського, Ж. Піаже, Г. Гарднера і китайського педагога Дао Сичжи. Програма складається із п'яти розділів, які описують основні напрямки роботи із дітьми дошкільного віку (Чжан Лісін, 2020):

- здоров'я (зміцнення здоров'я, виховання основ здорового способу життя; виховання, засноване на ЗСЖ-правилах і звичках);
- мова (підвищення комунікативної активності, розвиток мовленнєвих здібностей);
- соціальні навички (розвиток упевненості в собі, вміння піклуватися про інших і встановлювати з ними доброзичливі відносини, сприяння розвитку особистості загалом);
- наукові інтереси (стимулювання допитливості та прагнення до отримання знань, розвиток здатності до пізнання);
- мистецтво (формування естетичних почуттів, виховання емоційної чуйності та бажання створювати прекрасне).

Одним із останніх нормативних документів, прийнятих щодо організації роботи ЗДО в Китаї, є видані у 2017 році Правила роботи у закладах дошкільної освіти. Із погляду на організацію роботи ЗДО Китаю варто відзначити, що вони проєктуються на велику кількість дітей - до 250 місць. Групи в таких ЗДО розраховані на 30 дітей і роботу одночасно від двох до чотирьох вихователів і помічників. Щоденна освітня програма для дітей старшого

дошкільного віку розрахована на п'ять занять по 40-45 хвилин. Заняття можуть проводитись у спортивному залі, бібліотеці, майстернях, на спеціальному городі при дитячому садку тощо. Цей етап є інтегративно-продуктивним.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підводячи підсумки, ми підкреслимо, що освітня діяльність ступеня дошкільної освіти Китаю все більше стає галуззю суспільного виробництва, від результатів якої залежить майбутній розвиток держави. У системі дошкільної освіти визначено законодавчу базу і регламент діяльності ЗДО, враховано запити «користувачів» освітніх послуг, забезпечено професійну підготовку відповідних носіїв освітніх послуг, приділено увагу науково-методичному забезпеченню.

Сучасний рівень дошкільної освіти в Китаї досягався протягом останніх ста років шляхом послідовного проходження різних етапів: пропедевтичного, репродуктивного, автономного, інтегративно-накопичувального, інтегративно-продуктивного. Різниця у змісті та формі дошкільної освіти на різних етапах була обумовлена складною взаємодією історичних, культурно-етнічних, соціальних, політичних, інших чинників, які відбивають національну своєрідність розвитку всієї системи освіти Китаю, зокрема дошкільної, а також готовність до співпраці з іншими країнами у галузі освіти.

На основі аналізу досліджень науковців, а також з урахуванням політико-економічного розвитку Китаю виділено п'ять етапів становлення і розвитку китайської системи дошкільної освіти за такими показниками: історико-політичні умови розвитку країни; нормативно-правові документи, що регламентують діяльність системи освіти загалом і ЗДО зокрема; програмно-методичне і кадрове забезпечення роботи ЗДО. З урахуванням вищезазначених показників визначено етапи становлення дошкільної освіти Китаю: перший етап (1903-1948 рр.) - пропедевтичний; другий етап (1949-1965 рр.) - репродуктивний; третій етап (1966-1976 рр.) - автономний; четвертий етап (1977-2000 рр.) – інтегративно-накопичувальний; п'ятий етап (із 2001 року по теперішній час) – інтегративно-продуктивний.

Перспективним ми вважаємо вивчення чинників формування готовності вихователів ЗДО у Китаї до інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Li Lanqing. Education for 1,3 Billion. Foreign Language Teaching and Research Press. Pearson Education, 2004. 483 p.
2. Wang Victor C. X. Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China. *The Journal of Educators Online*. 2016. Vol. 3, № 1. P. 1–25.
3. The Reform and Development in Teacher Education in China URL: <http://www.ictc.ecnu.cn/EN/show.asp?id=547>.
4. Коротаєва Е. В., Цин Хе, Білоусова С. До питань патріотичного виховання дітей у дитячих садах Китаю. 2017. № 6. С. 170-174.
5. Мен Сяююань. Про дошкільну освіту в Китаї. *Педагогічна освіта: традиції та інновації: мат-ли Всерос. студ. Форуму*. 2012. С. 34-35.
6. Лунычек В. Е. Сучасна освіта Китаю: проблеми і перспективи розвитку. *Постметодика*. 2013. № 1. С. 47-54.
7. Семенова С. С. Освіта в Китаї: історія і сучасність. *Вісник ТГПУ*. 2012. № 5.
8. Хасан. Мао Цзедун Цитати і Афоризми. URL: <https://www.stihi.ru/2015/06/09/4193>
9. Цзун Ч. Ц. Дошкільна освіта в Китаї: Досвід розвитку освітньої системи. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2015. № 1. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18235>
10. Чжан Лісін. Особливості організації дошкільної освіти в КНР. *Дошкільне виховання*. 2019. № 12. С. 95-104.
11. Чжан Лісін. Нарис історії дошкільної освіти в Китаї. *Викладач XXI століття*. 2020. № 4.
12. 王里 中国 学前教育 历史 北京 师范大学 出版社 1990. Ван Лі. Історія дошкільної освіти в Китаї. Пекін: Вид-во Пекінського педагогічного університету, 1990. С. 348.
13. 国家 中长期 教育改革 和 发展规划 纲要 2010- 2020 年) Державний середньостроковий і довгостроковий план реформ і розвитку освіти [прийнятий у 2010 р.]. URL: www.china.org.cn
14. 幼儿园 教育 指导 纲要 (试行) Директивна програма з дошкільної освіти (експериментальний варіант) [прийнята в 2001 р.]. URL: <http://old.moe.gov.cn/>

REFERENCES:

1. Li Lanqing.(2004) Education for 1.3 Billion. Foreign Language Teaching and Research Press. Pearson Education, 483 p.
2. Wang Victor C. X. (2016) (January). Instructional Strategies of Distance Education Instructors in China / Victor C. X. Wang, Peter Kreysa // The Journal of Educators Online. Vol. 3, 1. - P. 1–25.
3. The Reform and Development in Teacher Education in China URL: <http://www.ictc.ecnu.cn/EN/show.asp?id=547>.
4. Korotaeva E.V, Qing He, Belousova S.(2017) Do pytan' patriotichnoho vykhovannya ditey v dytyachykh sadakh Kytayu [On the issues of patriotic upbringing of children in kindergartens in China]. № 6. pp. 170–174. (in Ukrainian)
5. Meng Xiaoyuan.(2012). Pro doshkil'nu osvitu v Kytayi.[About preschool education in China]. *Pedagogical education: traditions and innovations: Matthew Vseros. stud. Forum*. pp. 34–35. (in Ukrainian)
6. Lunyachek V. E (2013) Suchasna osvita Kytayu: problemy i perspektyvy rozvytku [Modern education in China: problems and prospects]. *Postmethodology*. No 1. С. 47–54. (in Ukrainian)
7. Semenova S.S (2012) Osvita v Kytayi: istoriya i suchasnist'[Education in China: history and modernity]. *Bulletin of the TSPU*. 2012. № 5. (in Ukrainian)
8. Hassan Mao Zedong Quotes and Aphorisms URL: <https://www.stihi.ru/2015/06/09/4193>
9. Zong C. C.(2015) Doshkil'na osvita v Kytayi: Dosvid rozvytku osvitynoi systemy[Preschool education in China: The experience of the educational system]. *Modern problems of science and education*. № 11. URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=18235> (in Ukrainian)
10. Zhang Lising.(2019) Osoblyvosti orhanizatsiyi doshkil'noyi osvity v KNR [Features of the organization of preschool education in China]. *Preschool education*. № 12. pp. 95–104. (in Ukrainian)
11. Zhang Lising (2020) Narys istoriyi doshkil'noyi osvity v Kytayi[Essay on the history of preschool education in China]. *Teacher of the XXI century*. № 4. (in Ukrainian)
12. 王里 中国 学前教育 历史 北京 师范大学 出版社 (1990). Wang Li. History of preschool education in China. Beijing: Beijing Pedagogical University Press, 1990. P. 348.
13. 纲要 中长期 教育改革 和 发展规划 纲要 2010- 2020 年) National Medium and Long-Term Plan for Education Reform and Development [adopted in 2010] URL: www.china.org.cn
14. 幼儿园 教育 指导 纲要 (试行) Directive Program on Preschool Education (experimental version) [adopted in 2001] URL: <http://old.moe.gov.cn/>

УДК 373.2.091.31:745(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.2>

Тетяна БАКУМЕНКО

доктор філософії, старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61002

ORCID: 0000-0001-5596-6572

Ірина ФРОЛОВА

викладач кафедри теорії і методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61002

ORCID: 0000-0002-9732-5236

Мілена ЯРОСЛАВЦЕВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61002

ORCID: 000-0001-7465-0653

Бібліографічний опис статті: Бакуменко, Т., Фролова, І., Ярославцева, М. (2022). Методика навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 9–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.2>

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДЕКОРАТИВНОМУ МАЛЮВАННЮ ЗА МОТИВАМИ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ УКРАЇНИ

У статті схарактеризовано теоретичні аспекти методики навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України, в ході якої відбувається процес національного виховання. Виходячи із розуміння сучасних педагогічних підходів, визначено поняття «методика навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України», яке трактується як сукупність взаємозв'язаних методів та прийомів навчання, які передбачають системну і планомірну роботу з декоративного малювання за мотивами народних промислів України в процесі спеціально організованого освітнього середовища закладу дошкільної освіти та спрямовані на виховання в дітей старшого дошкільного віку любові до України, поваги до праці народних майстрів та національних цінностей українського народу. Розкрито сутність принципів, на яких ґрунтується методика – національної спрямованості, історизму, гуманізації, диференційованого підходу та інтеграції. Визначені завдання навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню, які спрямовані на ознайомлення з творами українського декоративного мистецтва – народною іграшкою, керамікою, килимарством, вишивкою; використанням в декоративному малюванні художньо-стильових особливостей народних промислів України (розпис на гончарних і керамічних виробках сіл Опішніа, Косова, Дибинців, орнаменти Решетилівських, Полтавських вишивок, Петриківський розпис на папері, дереві, пап'є-маше, розписи дерев'яних іграшок міст Яворова, Ужгорода та ін.). Методика навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню складається з пропедевтичного, відтворюючого та творчого етапів, в кожному з яких визначено мету, методи та зміст педагогічної роботи з дітьми. Наведено тематику мистецтвознавчих розповідей, ігрових прийомів, дидактичних ігор, тематичних занять, які сприяють успішному навчання дітей декоративному малюванню в контексті національного виховання.

Ключові слова: методика декоративного малювання, національне виховання, діти старшого дошкільного віку, народні промисли України, принципи, завдання. етапи.

Tetiana BAKUMENKO

PhD, Senior Lecturer at the Department of the Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61002

ORCID: 0000-0001-5596-6572

Irina FROLOVA

Lecturer at the Department of the Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61002

Milena YAROSLAVTSEVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of the Theory and Methodology of Preschool Education, Municipal Establishment «Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy» of Kharkiv Regional Council, Rustaveli Ave., 7, Kharkiv, Ukraine, 61002

ORCID: 000-0001-7465-0653

To cite this article: Bakumenko, T., Frolova, I., Yaroslavtseva, M. (2022). Metodyka navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku dekoratyvnomu maliuvanniu za motyvamy narodnykh promysliv Ukrainy [Methods of teaching children of senior preschool age decorative drawing Motivated by the people's industries of Ukraine]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 9–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.2>

METHODOLOGY OF TEACHING DECORATIVE DRAWING TO OLDER PRESCHOOL CHILDREN BASED ON FOLK CRAFTS OF UKRAINE

The article describes the theoretical aspects of methodology of teaching decorative drawing to older preschool children based on Folk Crafts of Ukraine, during which the process of their national education takes place. Based on the understanding of modern pedagogical approaches, the concept of "methodology of teaching decorative drawing to older preschool children based on Folk Crafts of Ukraine" is defined, which is interpreted as a set of interrelated teaching methods and techniques that provide for systematic work on decorative drawing based on Folk Crafts of Ukraine in the process of a specially organized educational environment of preschool education institutions and are aimed at educating older preschool children to love Ukraine, respect for the work of folk Masters and national values of the Ukrainian people. The essence of the principles on which the methodology is based is revealed, namely national orientation, historicism, humanization, differentiated approach and integration. The tasks of teaching decorative drawing to older preschool children, which are aimed at getting acquainted with the works of Ukrainian decorative art, namely folk toys, ceramics, carpet weaving, embroidery; using in decorative painting of artistic and stylistic features of folk crafts of Ukraine (painting on pottery and ceramics of Opishnya, Kosovo, Dybyntsi, ornaments of Reshetyliv, Poltava embroideries, Petrykivka painting on paper, wood, papier-mâché, paintings of wooden toys of the cities of Yavoriv, Uzhgorod, etc.). Methodology of teaching decorative drawing to older preschool children consists of propaedeutic, reproductive and creative stages, each of which defines the purpose, methods and content of pedagogical work with children. The topics of art history stories, game techniques, didactic games, thematic classes that contribute to the successful teaching of children decorative painting in the context of national education are presented.

Key words: methods of decorative drawing, national education, older preschool children, folk crafts of Ukraine, principles, tasks, stages.

Актуальність проблеми. Сучасний період розвитку суспільства в Україні відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти на основі національного виховання, що забезпечує умови для становлення духовно багатого майбутнього покоління. Про це свідчать постанови та дії уряду в галузі освіти, освітянські пошуки та зацікавленість громадськості, спрямовані на виведення вітчизняної освіти на рівень міжнародних стандартів. У Законах України «Про

освіту», «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави», «Концепції патріотичного виховання учнівської молоді», «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» як пріоритетні і стратегічні визначаються завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження

якостей громадянина-патріота України як світоглядного чинника.

Стартом вирішення означених завдань є дошкільна освіта, яка визначена в Базовому компоненті дошкільної освіти як невід'ємний складник та перший рівень у системі освіти. Завдання закладів дошкільної освіти щодо національного виховання дошкільників визначено в нормативних документах у галузі освіти. Так, Закон України «Про дошкільну освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001: 7) окреслює одне із завдань дошкільної освіти: виховання у дітей любові до України, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу.

Система національного виховання використовує практично невичерпні можливості народного мистецтва у формуванні особистості дитини. Історичний досвід українського народу, багатство і краса його національного духу трансформується й акумулюється в різноманітних народних промислах. Сьогодні, як ніколи, є важливим вивчення й усвідомлення традицій і звичаїв з метою відродження й становлення світоглядних принципів, національної гідності та самодостатності українського народу. У цьому аспекті актуалізується проблема навчання дітей дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історіографічний аналіз проблеми дає підстави стверджувати, що вивчення психолого-педагогічних, методичних та організаційних аспектів поліфункціональності образотворчого мистецтва як основи національного виховання особистості дитини дошкільного віку представлено в дослідженнях українських вчених кінця ХХ – початку ХХІ століття: Л. Артемової (Артемова, 2003) (ідеї національного дитячого садка на Україні), А. Богуш (Богуш, 2006) (українське народознавство в закладі дошкільної освіти), В. Котляра (Котляр, 2005) (методика художнього виховання дітей дошкільного віку); О. Кочерги (Кочерга, 1998) (розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку); Л. Сірченко та П. Скиданової (Сірченко, Скиданова, 1981) (виховання дітей в процесі декоративного малювання та аплікації в закладі дошкільної освіти), М. Смірної (Смірнова, 1991) (виховання художнього смаку в процесі ознайом-

лення дітей дошкільного віку з народним декоративно-прикладним мистецтвом) та інших.

В останні роки означений напрям широко висвітлюється науковими студіями Н. Гавриш (Гавриш, 2015) (виховання базових якостей особистості старшого дошкільника в умовах ЗДО); О. Каплуновської (Каплуновська, 2016) (національно-патріотичне виховання дітей дошкільного віку), І. Ликової (Ликова, 2008) (розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях з образотворчої діяльності в ЗДО); Є. Лозинської (Лозинська, 2008) (розвиток дитини дошкільного віку в процесі занять з народознавства), Г. Сухорукової (Сухорукова, 2010) (декоративна діяльність дошкільників як засіб і середовище особистісного розвитку), О. Терещенко (Терещенко, 2009) (проблеми розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку в образотворчій діяльності), Т. Шульги (Шульга, 2019) (розвиток дітей раннього та дошкільного віку на заняттях з малювання) та іншими.

Розгляд наукових джерел засвідчив неослабну увагу та досить широке зацікавлення проблемами розвитку дітей дошкільного віку в процесі образотворчої діяльності, натомість проблема навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України в контексті сучасного національного виховання потребує уточнення та цілісного аналізу.

Мета дослідження виявити та обґрунтувати актуальні аспекти методики навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України в контексті сучасного національного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні потребує нового погляду та вивчення можливостей декоративного малювання для успішного національного виховання дитини в дошкільний період. Розв'язання даної вимагає розробки і обґрунтування методики, яка забезпечить ефективний цього процесу.

У Великому тлумачному словнику української мови (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005) поняття «методика» трактується так: «сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи». Тож, поняття «методика навчання дітей старшого дошкільного віку деко-

ративному малюванню за мотивами народних промислів України» в дослідженні визначаємо як сукупність взаємозв'язаних методів та прийомів навчання, які передбачають системну і планомірну роботу з декоративного малювання за мотивами народних промислів України в процесі спеціально організованого освітнього середовища закладу дошкільної освіти та спрямовані на національне виховання дітей.

Національне виховання дітей старшого дошкільного віку розглядаємо як цілеспрямований процес виховання в дітей старшого дошкільного віку любові до України, поваги до праці народних майстрів та національних цінностей українського народу.

Методика навчання декоративному малюванню дітей старшого дошкільного віку за мотивами народних промислів України ґрунтується на принципах національної спрямованості, історизму, гуманізації, диференційованого підходу та інтеграції. Розглянемо докладніше кожний з них.

Принцип національної спрямованості має на меті формування національної самосвідомості, виховання інтересу до розмаїття народних промислів України та їх художньо-стильових особливостей, шанобливе ставлення до праці народних майстрів, здатність зберігати свою національну ідентичність, пишатися національною культурою українського народу.

Принцип історизму реалізується шляхом збереження хронологічного порядку явищ, що розглядаються і зводиться до усвідомлення дітьми двох історичних понять: минуле (давним-давно) і теперішнє (сучасне, в наші дні).

Принцип гуманізації передбачає вміння педагога приймати позицію дитини, враховувати її точку зору, почуття та емоції, бачити в дитині рівноправного партнера в спілкуванні, а також орієнтуватися на загальнолюдські цінності та поняття – інтерес до творчості народних майстрів, людини праці, рідного краю, предметів українського побуту.

Принцип диференційованого підходу полягає в створенні оптимальних умов для самореалізації кожної дитини в процесі декоративного малювання з врахуванням віку, статі, набутих компетентностей, особливостей емоційно-пізнавальної сфери.

Принцип інтеграції реалізується в співробітництві з сім'єю, бібліотекою, музеєм, народними майстрами тощо. Ураховуючи специфіку орга-

нізації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку, вирішення завдань національного виховання відбувається в різних формах спеціально організованої та самостійної діяльності дітей, а саме: народних свят, художньо-дидактичних ігор, тематичних занять, майстер-класів тощо. Інтеграція в педагогічній діяльності нині розглядається як фактор створення емоційного благополуччя дитини в закладі дошкільної освіти та як важлива умова її цілісного розвитку, перших творчих проявів і становлення індивідуальності.

Розуміння зазначених вище принципів побудови методики навчання декоративному малюванню дітей старшого дошкільного віку за мотивами народних промислів України неможливо без окреслення її основних завдань:

- продовжувати ознайомлювати з творами українського декоративного мистецтва – народною іграшкою, керамікою, килимарством, вишивкою та використовувати декоративні елементи цих творів у малюванні;

- ознайомити з художньо-стильовими особливостями народних промислів України (розпис на гончарних і керамічних виробих сіл Опішня, Косова, Дибинців, орнаменти Решетилівських, Полтавських вишивок, Петриківський розпис на папері, дереві, пап'є-маше, розписи дерев'яних іграшок міст Яворова, Ужгорода тощо); деякими характерними закономірностями побудови візерунка (відповідність візерунка формі, ритмічність, кольоросполучення);

- удосконалювати знайомі та вивчати нові прийоми декоративного малювання;

- розрізнати і використовувати в декоративному малюванні кольори – червоний, оранжевий, жовтий, зелений, синій, фіолетовий, коричневий, чорний, білий; відтінки – блакитний, сірий, сіро-блакитний, рожевий, темно- і світло-зелений; уміти добирати кольори відповідно до кольору фону;

- навчити оздоблювати декоративним візерунком паперові силуетні форми (смужка, квадрат, шестикутник, розета, коло, серветка, іграшки, посуд); розташовувати візерунок на площинних предметах (посуд, іграшки, предмети побуту);

- виховувати національну свідомість, гідність, бажання пишатися красою та естетикою витворів народних промислів України.

Методика навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню за мотивами народних промислів України передбачає такі взаємопов'язані етапи: пропедевтичний, відтворюючий та творчий. Обґрунтуємо доцільність, мету, завдання і зміст кожного з виділених етапів.

Метою *пропедевтичного етапу* є формування в дітей старшого дошкільного віку інтересу до народних промислів України та ознайомлення з їх художньо-стильовими особливостями. Мета конкретизується завданнями: дати дітям знання про види народних промислів України, ознайомити з класифікацією та призначенням (посуд, одяг, меблі, споруди, речі побутового призначення тощо), ознайомити з етапами творчого процесу народних майстрів (як виникає задум щодо прикрашання предмета, як відбувається реалізація задуму); ознайомити з техніками прикрашання (малюнок, вишивка, різьблення, тиснення, ліплення, випалювання); дати знання про розпис, орнамент, символіку кольору та окремих елементів (хвиляста лінія, квітка, птах та інші) як складових декору.

Провідними методами даного етапу є: мистецтвознавча розповідь педагога (тривалість 10–15 хвилин); мистецтвознавча бесіда (тривалість 15–20 хвилин); мистецтвознавчі розповіді дітей про предмети народних промислів; художньо-дидактична гра, екскурсії (музей, українську світлицю, будинок народної творчості).

Так, наприклад, проводячи мистецтвознавчу бесіду «Що таке композиція?», вихователь має на меті ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з основними законами композиції та способами її створення. Під час мистецтвознавчої розповіді педагога на тему «Чарівні квіти Петриківки» дітей знайомлять із деякими історичними аспектами виникнення петриківського народного промислу, художньо-стильовими особливостями. Дітям пропонується розглянути вироби народних майстрів, техніку розпису, особливості орнаменту та композиції.

З метою закріплення знань дітей про той чи інший народний промисел України, доречно провести екскурсії до музею народної творчості чи української світлиці. Тематами екскурсій можуть бути такі: «Народне мистецтво слобожанських майстрів», «Диво-писанки», «Народні іграшки Яворова», «Керамічний посуд Опішні», «Народні

іграшки: історія та сучасність», «Дивовижні тварини Марії Приймаченко», «Квіти народної майстрині Катерини Білокур» та інші. У закладі дошкільної освіти, в українській світлиці, можна створити виставки творів одного виду мистецтва, наприклад, кераміки чи вишивки. З часом ці виставки можна змінювати, поповнювати новими зразками.

Необхідність вирішення завдання щодо формування знань про розпис, орнамент, символіку кольору та окремих елементів як складових декору зумовлена розвитком у дітей ігрових вмінь та навичок в процесі організації та проведення художньо-дидактичних ігор. До таких ігор відносимо «Вгадай за описом», «Міні-презентація», «Вгадай народний промисел за орнаментом», «До якого розпису належить елемент» та інші.

Представимо тему та мету заняття, яке доречно провести з дітьми на пропедевтичному етапі.

Тема заняття: Знайомство дошкільників з яворівською народною іграшкою. Мета: познайомити дітей з яворівською іграшкою, спонукати сприймати її емоційно, помічати її яскравість. Дати знання про характерні особливості української народної іграшки: кольорову гаму, елементи оздоблення виробів. Викликати інтерес до розпису іграшок. Познайомити з основними елементами розпису (каплеподібний мазок «колка», «ружка», «зірка», «вербівка»). Розвивати у дітей інтерес до народного розпису, декоративного малювання, естетичний смак, естетичне сприйняття. Виховувати у дітей любов до рідного краю, до духовних цінностей українського народу та повагу до праці народних умільців.

Методичне забезпечення. Демонстраційне: таблиці елементів українського яворівського розпису, яворівські іграшки, зразки яворівських виробів. Роздаткове: смужки жовтого (тонового) паперу на кожну дитину, склянки з водою, серветка, гуашеві фарби (червона, зелена), пензлики.

Отже, зміст роботи може ускладнюватися, але не змінюється його домінанта – активізація бажання дітей ознайомитися із народними промислами та навчитися малювати прості елементи візерунків.

Метою *відтворюючого етапу* є цілеспрямоване навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню елементів рослинного, геометричного, тваринного орнаменту за

мотивами знайомих українських народних промислів. Завданнями даного етапу є: оволодіння знаннями про кольоросполучення і ритм головних і допоміжних елементів розпису, оволодіння прийомами малювання елементів народних розписів та опанування навичками створення композиції розпису на силуетних формах.

Мета та завдання реалізуються в процесі ігрових вправ, художньо-дидактичних ігор та тематичних занять з декоративного малювання.

Доречно провести з дітьми ігрові вправи на тему «Знайди елемент петриківського розпису», «Опішнянський посуд та іграшки», «Елементи іграшок Яворівщини», «Намалюй елементи візерунка». Використовують художньо-дидактичні ігри «Склади узор за таблицею», «Склади візерунок за розписом», які сприяють закріпленню знань дітей про візерунок і допомагають засвоїти принципи його складання.

У процесі навчання дітей декоративному малюванню на відтворюючому етапі значна увага відводиться проектуванню змісту занять. На початку року треба закріпити знайомі дітям прийоми малювання (ліній, мазок, крапка, круг, кільця); ввести нові (обвідні лінії, хвилясті дуги); показати, як малювати лінію, мазок пензлем, крапку «тичком» та як згрупувати мазки і крапки по 2–3.

Протягом року дітей вчать оздоблювати візерунком такі фігури: смужку, квадрат, шестикутник, розет, круг; силуетні форми: народні іграшки, посуд, предмети побуту.

Для кращого закріплення пройденого та збагачення сприймання дітей напередодні занять доречно влаштувати виставки-огляди дитячих робіт. Розглядаючи візерунки, діти мають можливість порівнювати, зіставляти їх, робити певні висновки. Увагу дітей слід зосередити на композиції візерунків та окремих елементах. У групі доречно організувати куточок образотворчого мистецтва, в якому розмістити зразки різних видів народних промислів України (кераміку, вишивку, українські розписи на іграшках, посуді, предметах побуту, килимарство, писанки та інші), дидактичні зразки візерунків, 2–3 кращі дитячі роботи з декоративного малювання тощо. Така постійно діюча виставка сприяє національному вихованню дітей, викликає бажання проявляти інтерес до народних промислів України.

Представимо тематику та мету занять, які доречно провести на відтворюючому етапі методики навчання дітей старшого дошкільного віку декоративному малюванню.

Тема заняття: Ось тобі коник (за мотивами яворівської іграшки). Вид художньої-продуктивної діяльності: декоративне малювання. Мета: вчити дітей поєднувати у візерунку декілька композиційних елементів, розташовувати вздовж ший та спини, по тулубу до ніг коника. Вправляти дітей в малюванні вигнутих ліній паралельно контуру іграшки. Закріпити вміння малювати коло ворсом пензлика. Розвивати відчуття форми та композиції, дрібні м'язи пальців рук, увагу, фантазію, художній смак, вміння поєднувати візерунки, розташовувати їх на площинних формах. Виховувати у дітей інтерес до української народної творчості, до рідного краю, духовних цінностей свого народу.

Методичне забезпечення: Яворівські народні іграшки, площинні фігурки коників, пензлики, фарби гуашеві (червона та зелена), склянки з водою, серветки, зразок іграшки на силуетній формі.

Тема заняття: Яворівська іграшка. «Коник». Вид художньої-продуктивної діяльності: декоративне малювання. Мета: продовжувати знайомити з елементами яворівського розпису (лінії, крапки, мазки). Вчити дітей створювати візерунок за мотивами яворівської іграшки; розташовувати візерунок на площинній формі, підбираючи відповідні елементи. Дати дітям цілісне уявлення про народну іграшку, як про форму декоративно-прикладного мистецтва. Розвивати творчість, мислення, увагу. Виховувати естетичний смак, повагу до національних цінностей українського народу та результатів праці народних майстрів.

На *творчому етапі* методики декоративного малювання відбувається самостійне складання дитиною власного візерунка або прикрашання декором (окремі стилізовані елементи, розпис, орнамент) предметів чи площинних форм.

Метою *творчого етапу* методики декоративного малювання є створення умов цілеспрямованого процесу національного виховання дітей шляхом самостійному складанню власного візерунка або прикрашання декором (окремі стилізовані елементи, розпис, орнамент) предметів чи площинних форм.

Завданнями даного етапу є: стимулювати дітей

до активізації творчих задумів під час оздоблення виробів візерунком, вчити дітей самостійно реалізовувати власний задум (композиційний і колористичний ритм) та досягати довершеності в малюнку; формувати вміння та навичок в процесі колективних форм декоративного малювання; виховувати національну свідомість, гідність, бажання пишатися красою та естетикою витворів народних промислів України.

Мета та завдання реалізуються в процесі творчих бесід, художньо-дидактичних ігор, занять з декоративного малювання за задумом та колективного декоративного малювання.

Так, під час творчої бесіди на тему «Чарівний світ візерунків» дітей старшого дошкільного віку необхідно спонукали до обговорення особливостей візерунків Опішні, Косова, Петриківки та Яворова, специфіки використання народними майстрами елементів декору у своїй творчості.

Ще одним кроком до творчого пошуку змісту візерунків є художньо-дидактичні ігри «Де народні умільці візерунки шукали», «Придумай свій візерунок», «Склади свій візерунок за мотивами Опішнянського народного промислу», «Склади орнамент за мотивами Петриківського (Косівського) народного промислу», «Хто краще прикрасить народні іграшки», які мають на меті сформувати у дітей вміння та навички самостійного складання власного візерунка на обраній формі. Особлива увага в іграх такого плану приділяється систематизації знань про принципи прикрашання груп предметів: іграшок, посуду, одягу, предметів побуту, інтер'єру, які стануть в нагоді під час створення оригінального візерунка на заняттях з декоративного малювання за задумом.

Представимо фрагмент інтегрованого заняття з художньо-естетичного та пізнавального розвитку для дітей старшого дошкільного віку.

Тема: «Подарунок для мами» (малювання візерунку за мотивами петриківського розпису на різних за вибором формах).

Програмовий зміст: продовження знайомства дітей з різними видами декоративного мистецтва України. Закріпити вміння малювати квітку «цибулька» прийомом «переходу» кольору в колір. Продовжувати вчити дітей самостійно створювати композицію в прямокутнику, колі, квадраті, заповнюючи середину великим елементом, а кути – малими, використовуючи мотиви

петриківського розпису: «листя», «калина», «смородина», «мак». Закріпити технічні прийоми малювання технікою «перехідний мазок» та «пальцевою технікою» (малювати кінчиком пензля, всім пензликом, вільно рухати в різних напрямках та малювати пальчиком). Розвивати творчість, узгодженість та впевненість рухів кисті, естетичний смак, творчі здібності; окомір, чуття композиції. Виховувати інтерес до народних промислів України, здатність відчувати їх самотність та красу.

Матеріал: таблиці елементів розпису, зразки розписаних дощок, дощечки, набір фарб, пензлі № 4, № 10, склянки з водою, серветки, гумки поролонові, підставки для пензлів.

Досить вагоме місце на творчому етапі методики навчання дітей старшого дошкільного віку займає колективне декоративне малювання. Варіанти виконання колективної роботи можуть бути такими: кожна дитина виконує завдання індивідуально, а вихователь об'єднує декоративні малюнки їх в панно чи фриз; діти виконують малюнок в парі; діти разом створюють декоративне панно на великому аркуші паперу.

Кожна дитина заздалегідь обдумує, які елементи візерунка вона хотіла б виконати на занятті. При виконанні колективних робіт діти можуть домовитися розподіляти між собою обов'язки, спланувати процес виконання завдання. Вихователь запитує, що вони хочуть зобразити, схвалює та надає поради, нагадує правила спільної роботи та розподіляє її між дошкільнятами.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, національне виховання дітей та молоді складає найважливішу ціннісну основу будь-якого демократичного суспільства і виступає суттєвим внутрішнім мотивом для становлення особистості з активною громадянською позицією, яка шанобливо відноситься до минулого і сучасного України, її культури та традицій. Залучення дітей до кращих здобутків народного мистецтва в процесі декоративного малювання за мотивами народних промислів України має посісти важливе місце в діяльності закладу дошкільної освіти та сприяти вихованню в молодого покоління патріотизму, національної свідомості, любові до України, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Л. В. Національний дитячий садок на Україні. *Дошкільне виховання*. 2003. № 6. С. 15–19.
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція): науковий керівник: Т.О. Піроженко / авт. кол.: О.М. Байєр, О.К. Безсонова, О.Г. Брежнєва та ін. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyyu%20komponent%20doshkillya.pdf> (дата звернення 20.01.2022).
3. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навч. посіб. / А.М. Богуш, Н.В. Лисенко. Київ: Вища школа, 2006. 407 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
5. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / за заг. ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с.
6. Дитина: Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. Проекту В.О. Огнев'юк; авт. кол. Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. Г.В. Беленька; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2020. 440 с.
7. Закон України «Про дошкільну освіту». *Відомості Верховної Ради України* (ВВР), 2001, № 49, ст. 259 (редакція від 01.01.2021, підстава-978-IX). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення 20.01.2022).
8. Котляр В. П. Основи образотворчого мистецтва і методика художнього виховання дітей: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 198 с.
9. Кочерга О.В. Розвиток творчих здібностей дитини. Київ, 1998. 128 с.
10. Ликова І.О. Образотворча діяльність в дитячому садку. Харків: Ранок. 2008. 215 с.
11. Лозинська Є. Українське народознавство дітям дошкільного віку: методичний посібник для дошкільних закладів. Львів: Оріяна-Нова, 2008. 208 с.
12. Національно-патріотичне виховання дітей передшкільного віку засобами декоративного мистецтва України: навч. посіб. / укл. М.І. Ярославцева, І.В. Фролова, В.В. Ладика. Харків: КЗ «ХГПА», 2020. 162 с.
13. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник для студентів / за заг. ред. Г.В. Сухорукової. Київ: Видавний Дім «Слово», 2010. 376 с.
14. Сірченко Л.І., Скиданова П.Я. Декоративне малювання та аплікація в дитячому садку. Київ, 1981. 64 с.
15. Смірнова М.В. Джерело художнього смаку ознайомлення дошкільників з народно декоративно-прикладним мистецтвом. *Дошкільне виховання*. 1991. № 1. С. 18–19.
16. Терещенко О.П. Розвиток творчості старшого дошкільника в образотворчій діяльності: навч.-метод. посіб. Київ: Світлич, 2009. 328 с.
17. Україна – моя Батьківщина. Парціальна програма національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку / О.М. Каплуновська, І.І. Кичата, Ю.М. Палець; за наук. ред. О.Д. Рейпольської. Тернопіль: Мандрівець, 2016. 72 с.
18. Шульга Л.М. Упровадження технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 23. Т. 3. С. 179–183.

REFERENCES:

1. Artemova L.V. (2003) Natsionalnyi dytiachyi sadok na Ukraini [National kindergarten in Ukraine]. *Doshkilne vykhovannia*. № 6. PP. 15–19. (in Ukrainian)
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini [Basic component of preschool education in Ukraine]. (new edition): research supervisor (nova redaktsiia): naukovyi kerivnyk: T.O. Pirozhenko / [avt. kol.: Baiier O.M., Bezsonova O.K., Brezhnieva O.H. ta in.]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2020/21.12/bazovyyu%20komponent%20doshkillya.pdf> (date of application 20.01.2022). (in Ukrainian)
3. Bohush A.M. (2006) Ukrainske narodoznavstvo v doshkilnomu zakladi: navch. posib. [Ukrainian ethnography in preschool: a textbook]. A.M. Bohush., N.V. Lysenko. Kyiv: Vyshcha shkola, 407 p. (in Ukrainian)
4. Busel V.T. (2005) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: 250000 [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250000]. Kyiv; Irpin: Perun, VIII, 1728 p. (in Ukrainian)
5. Havrysh N. (2015) Vykhovuiemo bazovi yakosti osobystosti starshoho doshkilnyka v umovakh DNZ: metodychnyi posibnyk [Bring up the basic qualities of the personality of a senior preschooler in the conditions of a preschool institution: methodical manual]. Kharkiv: Madryd, 220 p. (in Ukrainian)
6. Ohneviuk V.O., Bielienska H.V., Bohinich O.L., Vertuhina V.M. (2020) Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv [Child: Educational program for children from two to seven years]. Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kyiv, 440 p. (in Ukrainian)
7. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu». Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) [Law of Ukraine “On Preschool Education”. Information of the Verkhovna Rada of Ukraine], 2001, № 49, 259 p. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (date of application 20.01.2022). (in Ukrainian)

8. Kotliar V.P. (2005) *Osnovy obrazotvorchoho mystetstva i metodyka khudozhnoho vykhovannia ditei : navch. posib.* [Fundamentals of fine arts and methods of artistic education of children: a textbook]. Kyiv : Kondor, 198 p. (in Ukrainian)
9. Kocherha O.V. (1998) *Rozvytok tvorchykh zdbnostei dytyny* [Development of creative abilities of the child]. Kyiv, 128 p. (in Ukrainian)
10. Lykova I.O. (2008) *Obrazotvorcha diialnist v dytiachomu sadku* [Art activities in kindergarten] Kharkiv : Ranok. 215 p. (in Ukrainian)
11. Lozynska Ye. (2008) *Ukrainske narodoznavstvo ditiam doshkilnoho viku: metodychnyi posibnyk dlia doshkilnykh zakladiv* [Ukrainian ethnography for preschool children: a methodical manual for preschool institutions]. Lviv : Oriiana-Nova., 208 p. (in Ukrainian)
12. Yaroslavtseva M.I., Frolova I.V., Ladyka V.V. (2020) *Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei predshkilnoho viku zasobamy dekoratyvnoho mystetstva Ukrainy : navch. posib.* [National-patriotic education of preschool children by means of decorative art of Ukraine: textbook]. ukl. Kharkiv : KZ «KhHPA», 162 p. (in Ukrainian)
13. Sukhorukova H.V. ed. (2010) *Obrazotvorche mystetstvo z metodykoiu vykladannia v doshkilnomu navchalnomu zakladi : pidruchnyk dlia studentiv* [Fine arts with methods of teaching in preschool: a textbook for students]. Kyiv : Vydavnyi Dim «Slovo», 376 p. (in Ukrainian)
14. Sirchenko L.I., Skydanova P.Ya. (1981) *Dekoratyvne maliuvannia ta aplikatsiia v dytiachomu sadku* [Decorative drawing and application in kindergarten]. Kyiv, 64 p. (in Ukrainian)
15. Smirnova M.V. (1991) *Dzherelo khudozhnoho smaku oznaiomlennia doshkilnykiv z narodno dekoratyvno-prykladnym mystetstvom* [Source of artistic taste acquaintance of preschoolers with folk arts and crafts]. *Doshkilne vykhovannia.* № 1. PP. 18–19. (in Ukrainian)
16. Tereshchenko O.P. (2009) *Rozvytok tvorchosti starshoho doshkilnyka v obrazotvorchii diialnosti : navch.–metod. posib.* [Development of creativity of the senior preschooler in art activity: the educational and methodical manual]. Kyiv : Svitych. 328 p. (in Ukrainian)
17. Kaplunovska O.M., Kychata I.I., Palets Yu.M., Reipolska O.D. ed. (2016) *Ukraina – moia Batkivshchyna. Partzialna prohrama natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Ukraine is my motherland. Partial program of national-patriotic education of preschool children]. Ternopil : Mandrivets, 72 p. (in Ukrainian)
18. Shulha L.M. (2019) *Uprovadzhennia tekhnolohii rozvytku tvorchykh zdbnostei ditei doshkilnoho viku na zaniattiakh iz maliuvannia* [Introduction of technology for the development of creative abilities of preschool children in drawing classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk.* Vyp. 23. T. 3. PP. 179–183. (in Ukrainian)

УДК 373.2.011.2-051]:378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.3>

Оксана БАРТКІВ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-1301-2169

Євгенія ДУРМАНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Україна, 43010

ORCID: 0000-0003-1993-5028

Бібліографічний опис статті: Бартків, О., Дурманенко, Є. (2022). Інтегральна компетентність як базова у підготовці майбутніх вихователів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.3>

ІНТЕГРАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК БАЗОВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Актуальність аналізу і визначення компонентів інтегральної компетентності майбутніх вихователів обумовлені вимогами нормативних документів у галузі дошкільної освіти, що вимагають сформованості в них здатності діяти самостійно та неординарно у складних професійних ситуаціях, приймати виважені професійні рішення тощо. Досить високий рівень інтегральної компетентності майбутнього вихователя забезпечить йому активне працевлаштування на ринку праці, самореалізацію, самовираження, проявлення професіоналізму, здатності до творчої діяльності, інтегральної мобільності.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні сутності та структурних компонентів інтегральної компетентності майбутнього фахівця першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Під час наукового пошуку використано **методи** аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації для уточнення поняття «інтегральна компетентність майбутніх вихователів», визначення її компонентів і групування загальних та фахових компетентностей відповідно до кожного компонента.

На основі аналізу нормативних документів встановлено, що інтегральна компетентність майбутніх вихователів ЗДО є результатом сформованості системи загальних та фахових компетентностей і передбачає їхню здатність реалізовувати комплексні спеціалізовані завдання із розвитку, навчання, виховання дітей раннього і дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

На основі аналізу Професійного стандарту вихователя ЗДО (основних трудових функцій вихователя) та Освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» визначено структуру інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО (психолого-педагогічний, організаційно-методичний, рефлексивно-ціннісний компоненти) та компетентності, що формуються кожним компонентом.

Ключові слова: компетентність, інтегральна компетентність, майбутні вихователі ЗДО, компоненти інтегральної компетентності.

Oksana BARTKIV

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Avenue, 13, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-1301-2169

Ewgeniya DURMANENKO

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery Education, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Avenue, 36, Lutsk, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0003-1993-5028

To cite this article: Bartkiv, O., Durmanenko, E. (2022) Integralna kompetentnist yak bazova u pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv [Integral competence as a basic competence in preparing a future educator]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.3>

INTEGRAL COMPETENCE AS A BASIC COMPETENCE IN PREPARING A FUTURE EDUCATOR

The relevance of analysing and determining the components of integral competence of future educators is conditioned by the requirements of regulatory documents in the field of pre-school education. Regulatory documents require the formation of abilities to act independently, uncommonly in difficult professional situations; to make balanced professional decisions; a high enough level of integral competence of a future educator will ensure active employment in the labour market, self-actualization, self-expression, manifestation of professionalism.

The article aims to substantiate the essence and structural components of the integral competence of a future specialist of the first (bachelor) level in the specialty 012 "Pre-school education."

In the course of the research, we used such methods as analysis, synthesis, generalization, systematization to clarify the concept "integral competence of future educators," define its components, and group the general and professional competencies according to each component.

Based on the analysis of normative documents, it was found that the integral competence of future teachers of pre-school education is the result of the formation of a system of general and professional competencies and provides their ability to implement complete specialized tasks of development, training, and education of young and pre-school children in pre-school education institutions.

Based on the analysis of the professional standard of pre-school teachers (basic labour functions of a teacher) and educational and professional program for bachelor training in specialty 012 "Pre-school education," we determine the structure of integral competence of a future teacher of pre-school education (psychological and pedagogical, organizational and methodical, which are formed by each component.

Key words: competence, integral competence, future pre-school teachers, integral competence components.

Актуальність проблеми. Однією з базових компетентностей майбутнього вихователя ЗДО є інтегральна. Необхідність її формування обумовлена вимогами Базового компоненту дошкільної освіти, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років, які вимагають від вихователів сформованих здатностей діяти самостійно у виробничих ситуаціях педагогічної діяльності, приймати самостійні рішення. Водночас для ефективної професійної діяльності важливим є досить високий рівень інтегральної компетентності майбутнього вихователя, що уможливить його активне працевлаштування на ринку праці, самореалізацію, самовираження, прояв професіоналізму, здатності до творчої діяльності, інтегральної мобільності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сутність і структуру інтегральної компетентності вивчали Т. Волошина, О. Глазунова, С.Толочко, О. Хмелевська та інші. Зокрема, С. Толочко аналізує інтегральну компетентність педагогічного і науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти і визначає її як здатність розв'язувати складні спеціалізовані комплексні завдання, професійні проблеми у сфері наук про освіту засобами психолого-педагогічної, науково-дослідної, інноваційної, науково-методичної, проектної, управлінської та культурно-

просвітницької діяльності у динамічних умовах закладу післядипломної, вищої освіти, ґрунтуючись на знаннях андрагогіки, синергетики, акмеології, а також на новітніх парадигмах вітчизняної і зарубіжної науки в галузі освіти, що передбачає глибоке переосмислення наявних і створення нових цілісних знань та/або професійної практики, здійснення інновацій, сприяючи якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків і розширенню їхньої компетенції тощо (Толочко, 2019: 28). Уже І. Хмелевська, характеризуючи структуру інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, визначає її як кваліфікаційний мета-конструкт, який виконує у їхній компетентній сфері координувальну функцію, спрямовану на оптимізацію професійної діяльності у невизначених умовах варіативно-творчого мистецько-освітнього процесу та виділяє такі її компоненти: мотиваційно-самокоригувальний, компетентісно-адаптаційний, методично-персоналізований, творчо-інтерпретаційний (Хмелевська, 2019: 313). М. Марусинець визначає основні концептуальні положення формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти та акцентує увагу на інтеграції в інтегральній психолого-педагогічній компетентності педагогічної і психологічної підготовки на засадах проблемного підходу (Марусинець, 2018: 86-87). Отже, у наукових працях зазначених та інших науковців здійснено низку досліджень щодо розкриття інтегральної компетентності майбутніх фахівців,

проте менше уваги приділено характеристиці інтегральної компетентності вихователя ЗДО, не визначено її структурні компоненти.

Мета роботи полягає в обґрунтуванні сутності та структурних компонентів інтегральної компетентності майбутнього фахівця першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта».

Постановка проблеми. У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» відзначено, що «... стандарти підготовки здобувачів вищої освіти базуються на компетентнісному підході» та поняття «компетентність» трактується як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. У цих Рекомендаціях визначено складники професійної компетентності за рівнями і спеціальностями (інтегральна, загальні, спеціальні, або фахові, предметні) (рис.1) (Про внесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти, 2020).

Отже, як засвідчує аналіз рис. 1, результатом сформованості професійних загальних і фахових компетентностей є інтегральна компетентність.

У Національній рамці кваліфікацій (НРК) для здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти інтегральна компетентність характеризується як «здатність особи вирішувати складні

спеціалізовані завдання і практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або під час навчання, що передбачає застосування певних теорій і методів відповідних наук та характеризується комплексністю і невизначеністю умов» (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій, 2020).

Оскільки в нашому дослідженні ми розкриваємо сутність інтегральної компетентності майбутніх вихователів, то звернемося до аналізу Державного стандарту підготовки вихователів за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта». У цьому документі інтегральну компетентність визначено як здатність самостійно та комплексно розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в галузі розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку із застосуванням теорії та методики дошкільної освіти в типових і невизначених умовах системи дошкільної освіти (Стандарт вищої освіти України підготовки здобувачів першого рівня вищої освіти (бакалавра) зі спеціальності 012 «Дошкільна освіта», 2019).

Співзвучним, однак поглибленим, є визначення інтегральної компетентності в ОПП підготовки бакалаврів дошкільної освіти у Волинському національному університеті (здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання і практичні проблеми в галузі дошкільної освіти з розвитку, навчання та виховання дітей раннього і дошкільного віку, що передбачає застосування загальних психолого-педагогічних теорій

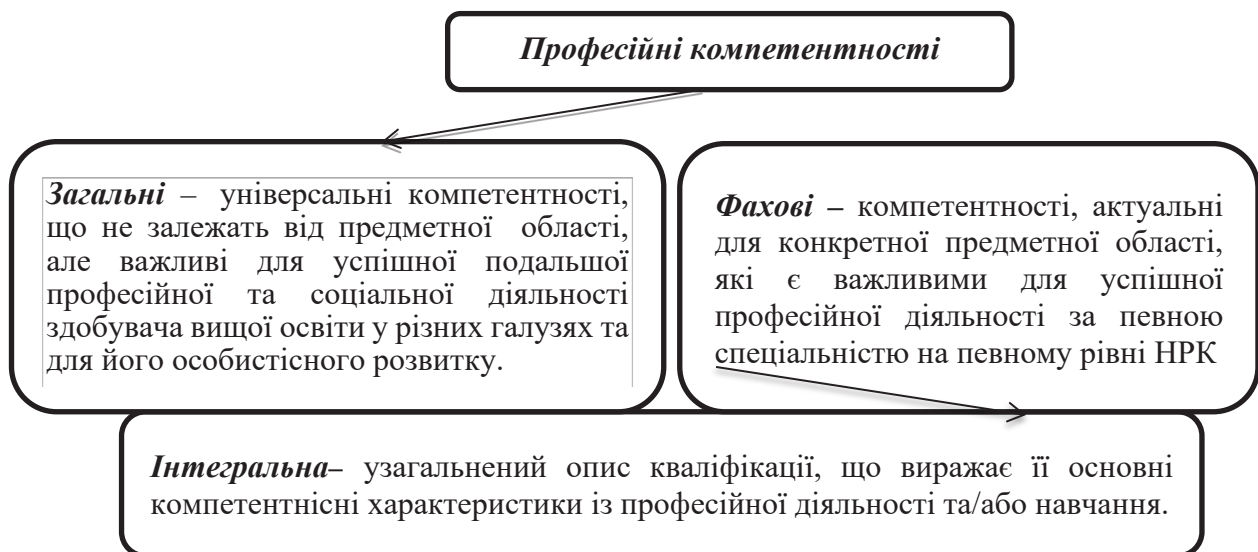


Рис. 1. Складники професійної компетентності

і фахових методик дошкільної освіти та характеризується комплексністю і невизначеністю умов) (Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2020).

Отже, сформованість інтегральної компетентності передбачає наявність у майбутнього вихователя здатностей розв'язувати комплексні спеціалізовані завдання із розвитку, навчання, виховання дітей раннього і дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

Результатом сформованості інтегральної компетентності майбутніх фахівців є їхня готовність реалізовувати професійні функції. Тому цінними у нашому дослідженні є погляди Г. Беленької, яка визначає такі види професійної готовності майбутніх вихователів:

- психологічна, в аспектах мотиваційно-ціннісного та емоційно-оцінного ставлення до педагогічної дійсності (сенси і цінності суб'єкта);
- теоретична, відображає здатність вихователя моделювати і проектувати педагогічний процес, знання закономірностей педагогічного процесу, їх урахування в роботі з дітьми, вільне володіння методикою виховання і навчання у різних вікових групах;
- технологічна, представлена групою процесуальних умінь із досягнення мети, вибору засобів вирішення педагогічних завдань і володіння педагогічними технологіями реалізації педагогічних цілей;

– результативна, відображає здатність майбутніх вихователів ЗДО фіксувати результати своєї діяльності, аналізувати, узагальнювати досвід, прогнозувати свою діяльність, а також здійснювати аналіз ефективності використання технологій, методів і прийомів під час освітнього процесу (Беленька, 2019, с. 128).

Важливим завданням нашого дослідження є визначення компонентів інтегральної компетентності. Зокрема, І. Хмелевська виділяє такі її компоненти: мотиваційно-самокоригувальний, творчо-інтерпретаційний, компетентнісно-адаптаційний, методично-персоналізований (Хмелевська, 2019: 313). У свою чергу, Т. Теличко інтегральну професійну компетентність характеризує як сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і досвіду в єдності та взаємозв'язку духовних, ціннісних, інтерактивних і творчих проявів, особистісних якостей і мотивацій. У структурі професійної компетентності авторка визначає мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісний компоненти (Теличко, 2020: 113).

З метою визначення компонентів інтегральної компетентності майбутніх вихователів ми звернемося до Професійного стандарту вихователя ЗДО (Професійний стандарт вихователя ЗДО, 2021). Нині заклади дошкільної освіти потребують вихователя, котрий реалізуватиме визначені Професійним стандартом трудові функції (табл. 1).

Отже, узявши до уваги визначені Професійним стандартом вихователя ЗДО трудові

Таблиця 1

Трудові функції вихователя ЗДО та умовні позначення (УП)

УП	Трудові функції	Професійні компетентності (за трудовою дією або групою трудових дій)	УП
А	Організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу	Прогностична	А 1
		Організаційна	А 2
		Оцінювально-аналітична	А 3
		Предметно-методична	А 4
Б	Участь у створенні, підтримці та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища	Здоров'язбережувальна	Б 1
		Проектувальна	Б 2
В	Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу	Психоемоційна	В 1
		Педагогічне партнерство	В 2
		Морально-етична	В 3
Г	Професійний розвиток і самовдосконалення	Здатність до навчання впродовж життя	Г 1
		Інформаційно-комунікаційна	Г 2

функції, а також виокремлені в ОПП загальні та фахові компетентності випускника-бакалавра за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта», до структури інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО ми залучаємо психолого-педагогічний, організаційно-методичний, рефлексивно-ціннісний компоненти із групованими за ними здатностями (табл. 2).

Проте розкриття сутності інтегральної компетентності, окреслення її змісту, структурних

компонентів знаходить своє вираження у програмних результатах навчання, відображених також в освітньо-професійній програмі бакалавра дошкільної освіти. Наголошуємо, що кожен компонент інтегральної компетентності через формування загальних і спеціальних компетентностей забезпечуватиме сформованість програмових результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтегральна компетентність майбутніх

Таблиця 2

Компоненти інтегральної компетентності

Компоненти	Здатності (відповідно до ОПП)
<i>Психолого-педагогічний</i>	<p>КС 2.Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості.</p> <p>КС.2.Здатність до розвитку допитливості, пізнавальної мотивації, пізнавальних дій у дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>КС-7. Здатність до національно-патріотичного виховання дітей раннього і дошкільного віку (любов до Батьківщини, рідної мови, рідного міста; інтерес і повага до державних символів України, національних традицій, звичаїв, свят, обрядів).</p> <p>КС-8. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок екологічно безпечної поведінки і діяльності в побуті, природі та довкіллі.</p> <p>КС-9. Здатність до розвитку перцептивних, мнемічних процесів, різних форм мислення і свідомості в дітей раннього та дошкільного віку.</p> <p>КС-10. Вміння складати Індивідуальну програму розвитку та необхідні для навчання дітей з особливими освітніми потребами документи, бути знайомими з універсальним дизайном в освіті та розумним пристосуванням.</p> <p>КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку.</p> <p>КС-14. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку навичок здорового способу життя як основи культури здоров'я (валеологічної культури) особистості.</p>
<i>Організаційно-методичний</i>	<p>КЗ-7.Здатність вчитися та оволодівати сучасними знаннями.</p> <p>КЗ-8. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.</p> <p>КЗ-9. Здійснення безпечної діяльності.</p> <p>КС-11. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо), досвіду самостійної творчої діяльності.</p> <p>КС-12. Здатність до фізичного розвитку дітей раннього і дошкільного віку, корекції і зміцнення їхнього здоров'я засобами фізичних вправ і рухової активності.</p> <p>КС-15. Здатність до індивідуального і диференційованого розвитку дітей раннього і дошкільного віку з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх можливостей.</p> <p>КС-16. Здатність до виховання в дітей раннього і дошкільного віку толерантного ставлення та поваги до інших, попередження і протидії булінгу.</p> <p>КС-18. Здатність знаходити та опрацьовувати потрібну освітню інформацію, застосовувати її в роботі з дітьми, батьками.</p> <p>КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії із дітьми, батьками, колегами.</p>
<i>Рефлексивно-ціннісний</i>	<p>КЗ-1. Здатність реалізувати свої права та обов'язки як члена суспільства, усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини та громадянина в Україні.</p> <p>КЗ-2. Здатність зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності, а також досягнення суспільства на основі розуміння історії та закономірностей розвитку предметної області, її місця у загальній системі знань про природу і суспільство та у розвитку суспільства, техніки і технологій; використовувати різні види і форми рухової активності для активного відпочинку та ведення здорового способу життя.</p> <p>КЗ-3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу.</p> <p>КЗ-4. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово.</p> <p>КЗ-5. Здатність оцінювати і забезпечувати якість виконуваних робіт.</p> <p>КС-1.Здатність працювати із джерелами навчальної та наукової інформації.</p> <p>КС-17. Здатність нести відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах праці.</p> <p>КС-20. Здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті задля постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти у процес, який триває впродовж усього життя людини.</p>

вихователів ЗДО є результатом сформованості системи загальних та фахових компетентностей і передбачає здатність реалізовувати комплексні спеціалізовані завдання із розвитку, навчання, виховання дітей раннього і дошкільного віку у закладах дошкільної освіти.

На основі аналізу нормативної бази визначено структуру інтегральної компетентності майбутнього вихователя ЗДО із такими ком-

понентами: психолого-педагогічним, організаційно-методичним, рефлексивно-ціннісним із групованими за ними здатностями.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Ґрунтового дослідження потребують питання про визначення ефективних форм і методів формування у майбутніх вихователів кожного із компонентів інтегральної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.
2. Марусинець М. Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 81–88.
3. Освітньо-професійна програма «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/osvitnya_programa_2020_new.pdf.
4. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України : Постанова Кабінету Міністрів України № 509 від 12.06.2019 р., № 519 від 25.06.2020р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Tex>
5. Про унесення змін до Методичних рекомендацій щодо розроблення Стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-unesennya-zmin-do-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-vishoyi-osviti-1>.
6. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», 2021. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>.
7. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, спеціальність 012 – «Дошкільна освіта» : наказ Міністерства освіти і науки України від 21.11.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf>
8. Теличко Т.В. Структурні складники фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 29. Т. 2. С. 111-114.
9. Толочко С.В. Інтегральна компетентність педагогічного та науково-педагогічного персоналу для системи післядипломної педагогічної освіти. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. 2019. №1(28). С. 22-28.
10. Хмелевська І.О. Структура інтегральної компетентності майбутніх викладачів мистецьких дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2019. № 7 (91). С. 304–316.

REFERENCES:

1. Bieliienka H.V. (2011). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu [Forming the professional competence of a modern pre-school teacher] : monohrafiia. Kyiv : Universytet, 2011. 320 p. (in Ukrainian).
2. Marusynets M. (2018). Formuvannia intehralnoi psyholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Formation of integral psychological and pedagogical competence of a higher education teacher.]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. № 14. P. 81–88 (in Ukrainian).
3. Osvitno-profesiina prohrama «Doshkilna osvita» pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity (2020). [Pre-school education programme at the first (bachelor) level of higher education]. URL: https://eenu.edu.ua/sites/default/files/Files/osvitnya_programa_2020_new.pdf (in Ukrainian).
4. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii Ukrainy (2019). [On approval of the National Qualifications Framework of Ukraine]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 509 vid 12.06.2019 r., № 519 vid 25.06.2020 r.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Tex>. (in Ukrainian).
5. Pro unesennia zmin do Metodychnykh rekomendatsii shchodo rozroblennia Standartiv vyshchoi osvity (2020). [Amendments to the Methodological Guidelines for the Development of Standards for Higher Education]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-unesennya-zmin-do-metodichnih-rekomendacij-shodo-rozroblennya-standartiv-vishoyi-osviti-1> (in Ukrainian).
6. Profesiinyi standart «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity» (2021). [The professional standard “Pre-school teacher”]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti>. (in Ukrainian).

7. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, spetsialnist 012 – «Doshkilna osvita» (2019). [Ukraine Higher Education Standard: First (Bachelor) Level, Speciality 012 - Pre-school Education]: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/012-Doshk.osvita-bakalavr.28.07.pdf> (in Ukrainian).

8. Telychko T.V. (2020). Strukturni skladnyky fakhovoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Structural components of the professional competence of future pre-school teachers]. *Innovatsiina pedahohika*. Vypusk 29. T. 2. P. 111-114. (in Ukrainian).

9. Tolochko S.V. (2019). Intehralna kompetentnist pedahohichnoho ta naukovo-pedahohichnoho personalu dlia systemy pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Integral competence of teaching and research and educational staff in post-graduate teacher education]. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. №1(28). P. 22-28. (in Ukrainian).

10. Khmelevska I.O. (2019). Struktura intehralnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv mystetskykh dystsyplin. [Structure of the integral competence of future art teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*: naukovyi zhurnal. Sumy : SumDPU im. A. S. Makarenka, № 7 (91). P. 304–316 (in Ukrainian).

УДК 373.2.011.3-051-057.164:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.4>

Валентина ВЕРТУГІНА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, Україна, 04116
ORCID: 0000-0002-8294-9193

Вероніка СМІШЛЯЄВА

студентка, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська 18/2, м. Київ, Україна, 04116
ORCID: 0000-0001-7453-3422

Бібліографічний опис статті: Вертугіна, В., Смишляєва, В. (2022). Формування фахової компетентності помічників вихователів: реалії та перспективи. Acta Paedagogica Volyniensis, 1, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.4>

**ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПОМІЧНИКІВ ВИХОВАТЕЛІВ:
РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті акцентовано увагу на готовності помічників вихователів до взаємодії з дітьми дошкільного віку та партнерської взаємодії з педагогами в ЗДО, підкреслено важливість дотримання ними своїх посадових обов'язків. Розкрито сутність поняття «фахова компетентність» на основі аналізу наукових досліджень. Уточнено, що проблему підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності досліджують українські науковці: Г. Беленька, Ю. Волинець, Л. Козак, О. Коваленко, Л. Машикіна, Т. Пономаренко, Н. Стаднік, Т. Теличко та ін. Проте, на жаль, немає досліджень щодо підготовки помічників вихователів до роботи з дітьми в закладі дошкільної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що порушується питання формування фахової компетентності помічників вихователів. Визначено, що фахова компетентність помічника вихователя – це його готовність до теоретичної педагогічної обізнаності та вміння застосовувати ці знання на практиці.

Представлено результати спостереження за діяльністю помічників вихователів і виконанням ними своїх посадових обов'язків. Визначено, що певна частина помічників вихователів не обізнана зі своїми посадовими обов'язками, а деякі не дотримуються їх або виконують не зовсім якісно.

Репрезентовано результати анкетування помічників вихователів щодо готовності до роботи в умовах закладу дошкільної освіти та визначено рівень їх фахової компетентності. Зазначено, що в майже в 50% помічників вихователів низький рівень сформованості фахової компетентності, у 35% – середній, а у 15% – високий. Уточнюємо, що високий рівень мають помічники вихователів, які навчаються в педагогічних ЗВО.

Окреслено напрями формування фахової компетентності помічників вихователів, як-от мотиваційний, інформаційний (когнітивний), практичний (діяльнісний). З метою реалізації цих напрямів розроблено вебсайт.

Визначено перспективи подальших досліджень, спрямованих на взаємодію з керівниками закладів дошкільної освіти щодо заохочення помічників вихователя до формування фахової компетентності (вступ до педагогічного закладу вищої освіти, залучення до педагогічної роботи); на вдосконалення інформаційної сторони вебсайту; на розробку нових блоків (рубрик); на визначення ефективності розробленого вебсайту.

Ключові слова: взаємодія з дітьми, діти дошкільного віку, готовність, заклад дошкільної освіти, фахова компетентність, обов'язки, помічники вихователів.

Valentyna VERTUHINA

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, Borys Hrinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
ORCID: 0000-0002-8294-9193

Veronika SMYSHLYAYEVA

Student, Borys Hrinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04116
ORCID: 0000-0001-7453-3422

To cite this article: Vertuhina, V., Smyshlyaeva, V. (2022). Formuvannia fakhovoi kompetentnosti pomichnykiv vykhovateliv ZDO [Formation of professional competence of assistants of educators of ZDO]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.4>

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS' ASSISTANTS: REALITIES AND PROSPECTS

The article emphasizes the readiness of assistant educators to interact with preschool children and partnerships with teachers in the school, in particular, emphasizes the importance of their compliance with their job responsibilities. The essence of the concept of "professional competence" based on the analysis of scientific research is revealed. It is specified that the problem of preparing a future educator for professional activity is studied by Ukrainian scientists: G. Belenka, Y. Volynets, L. Kozak, O. Kovalenko, L. Mashkina, T. Ponomarenko, N. Stadnik, T. Telychko and others. However, unfortunately, there is no research on the training of assistant educators to work with children in preschool education.

The scientific novelty of the study is that it raises the issue of forming the professional competence of assistant educators. It is determined that the professional competence of the assistant educator is his readiness for theoretical pedagogical knowledge and the ability to apply this knowledge in practice.

The results of monitoring the activities of assistant educators and their performance of their duties are presented. It has been identified that some caregivers are unaware of their job responsibilities, and some do not follow them or perform poorly.

The results of the questionnaire of assistant educators on readiness to work in a preschool institution are presented and the level of their professional competence is determined. It is noted that almost 50% of assistant educators have a low level of professional competence, 35% – a medium level, and 15% have a high level. We specify that the level of assistants of educators who study in pedagogical free educational institutions has a high level.

The directions of formation of professional competence of assistant educators motivational, informational (cognitive), practical (activity). In order to implement these areas, a website was developed.

The prospects of further research aimed at cooperation with the heads of preschool education institutions to encourage educators' assistants to form professional competence (admission to a pedagogical institution of higher education, involvement in pedagogical work); to improve the information side of the website; to develop new blocks (headings); to determine the effectiveness of the developed website.

Key words: interaction with children, preschool children, readiness, preschool education institution, professional competence, responsibilities, assistant educators.

Актуальність проблеми. Питання підвищення якості фахової підготовки педагогів, зокрема вихователів закладу дошкільної освіти, в сучасних умовах розвитку освіти в Україні є актуальним. Важливим кроком у цьому напрямі було затвердження Міністерством економіки України професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021 р.), в якому чітко визначено загальні і професійні компетентності вихователя ЗДО [Profesiynny standart, 2021]. Зазначимо, що в цьому документі серед набутих вихователем умінь і навичок виокремлюється партнерська взаємодія з усіма учасниками освітнього процесу, до яких належать і помічники вихователів (Закон України «Про дошкільну освіту», ст. 27). На жаль, помічники вихователів не належать до категорії педагогічних працівників. У класифікаторі професій ДК 003:2010 помічники вихователів визначаються як «працівники, що забезпечують піклування та догляд за дітьми». Проте, на нашу думку, особи, які працюють із дітьми дошкільного віку, повинні мати певні знання щодо вікових та індивідуальних особливостей їх розвитку, адже вони протягом восьми годин перебувають

поряд із дітьми, з ними діти постійно взаємодіють, вони, як і вихователі, є прикладом для наслідування. У помічників вихователів мають бути сформовані вміння, навички спілкування з дітьми. Наші спостереження за взаємодією між дітьми і помічниками вихователів та бесіди з батьками дітей показали, що діти часто копіюють їхню поведінку, мову, настрій. Уважаємо, що серед пріоритетних завдань сучасного етапу розвитку дошкільної освіти, спрямованих на підвищення її якості, є розв'язання актуальної проблеми щодо формування фахової компетентності помічників вихователів ЗДО, підвищення їх здатності до саморозвитку.

Мета статті – порушити питання щодо формування фахової компетентності помічників вихователів закладу дошкільної освіти, окреслити ймовірні напрями реалізації означеного питання.

Більшість фахівців дошкільної освіти, як-от А. Богуш, Г. Беленька, Н. Гавриш, Н. Голота, Н. Лисенко, М. Машовець, Т. Поніманська та інші, зауважують, що підготовка педагогів має задовольняти вимоги сучасності, адже дошкільна освіта – це основа, саме те підґрунтя, від якого

залежить майбутнє маленької особистості, тому ми переконані, що пошук напрямів формування фахової компетентності помічників вихователів є необхідним аспектом у нашій роботі.

Результати досліджень поняття «компетентність» дають змогу зробити висновок, що цей термін не є новим. Так, в «Українській малій енциклопедії» визначається поняття «компетентність» як «належне знання цієї речі, що дає право видавати про неї той чи інший осуд, братися за виконання того чи іншого проєкту» (Українська мала енциклопедія, 1960). Визначення, детермінація цього поняття відповідає дійсності навіть у двадцять першому столітті.

Аналізуючи дослідження представників сучасної психологічної науки (І. Бех, Т. Григоренко, О. Деркач, В. Зазикін, Н. Кузьміна, Я. Коломинський, А. Реан, В. Сластьонін, І. Сиромятніков, В. Толочек та інші), зазначимо, що вони детермінують визначення «фахова компетентність» як синонім до визначення «професіоналізм».

Науковець Г. Беленька описує фахову компетентність педагога як «здатність виконувати завдання діяльності на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, де провідними є любов до дітей, поєднані з комунікативністю, вимогливістю та емпатією» (Беленька, 2012). До критеріїв фахової компетентності дослідниця зараховує такі аспекти: мотиваційний (інтерес та позитивне ставлення до професійної діяльності), когнітивний (професійні знання), діяльнісний (професійні вміння), особистісно-професійний (професійно значущі якості).

Формування фахової компетентності в майбутніх педагогів у різних аспектах педагогічної діяльності досліджують такі українські вчені: Ю. Волинець, Л. Козак, О. Коваленко, Л. Машкіна, Т. Пономаренко, Н. Стаднік (Волинець, 2020; Коваленко, 2020; Стаднік, 2020).

Т. Теличко, аналізуючи наукові доробки Н. Довкуша, М. Скрипника, Л. Мінди щодо структури професійної компетентності майбутнього вихователя, зазначає, що «професійна компетентність майбутніх вихователів ЗДО структурно є сукупністю психолого-педагогічних знань, умінь, навичок та досвіду в єдності та взаємозв'язку духовних, ціннісних, інтерактивних і творчих виявів, особистісних якостей і мотивації» (Теличко, 2020).

Аналіз досліджень науковців (зокрема, О. Богініч) щодо фахової підготовки вихователів дає підстави визначити напрями формування фахової компетентності помічників вихователя: особистісний, міжособистісний, інноваційний (Богініч, 2008).

Уважаємо, що не зовсім справедливим із точки зору педагогічної науки є ігнорування проблеми формування фахової компетентності помічників вихователя. На жаль, окреслене питання не перебуває в центрі досліджень ні педагогів, ні психологів. На нашу думку, *фахова компетентність помічника вихователя* – це його готовність до теоретичної педагогічної обізнаності та вміння застосовувати ці знання в практичній діяльності.

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти помічник вихователя є активним учасником освітнього процесу, який працює в парі з вихователем і своїм ставленням до дітей, своїми діями впливає на їхній розвиток, на формування базових якостей: самостійності, ініціативності, відповідальності, креативності, самосвідомості, самооцінки тощо. Ми опрацювали посадові інструкції помічників вихователів як безпосередньо в закладах дошкільної освіти, так і на сайтах ЗДО. Визначено, що своїм змістовим наповненням вони майже не відрізняються, є тільки деякі уточнення щодо роботи в різних типах ЗДО. Нас же цікавили ті аспекти, де помічники вихователів мали безпосередньо взаємодіяти з дітьми. Методом дослідження ми обрали спостереження за діяльністю помічників вихователів у ЗДО. Мета – виявити рівень обізнаності помічників вихователів зі своїми посадовими обов'язками і визначити виконання цих обов'язків. Спостереження проводилось у різних закладах ЗДО під час проходження виробничої педагогічної практики студентами. Усього брали участь 21 помічник вихователя. Проаналізуємо деякі з обов'язків помічників вихователів, зазначені в посадовій інструкції, і рівень їх виконання (Посадова інструкція, 2021).

1. *«Допомога вихователю в одяганні і роздяганні дітей на прогулянку, сон та інші заходи».*

На перший погляд, одягання дітей – простіше простого, буденність, звичність, що не потребує диплома, але не все так просто. По-перше, це мовленнєва взаємодія з дітьми, коли потрібно назвати одяг (плаття, штани, капюшон тощо), дії з ним (одягти, взути, застігнути); по-друге, соціальна

взаємодія, виховання взаємоповаги. Проте спостереження показали, що деякі помічники вихователів не тільки не знають послідовності одягання дітей, а й не розмовляють із ними; досить часто вони не вчать дітей самостійно одягатись, а одягають самі (аби швидше), що не сприяє розвитку самостійності.

Аналізуючи власний досвід та спостерігаючи за роботою вихователя, помічаємо, що часто помічник вихователя залишається в роздягальні один із дітьми на деякий час, а в цей час між дітьми може виникнути сварка. У цей момент потрібно швидко ухвалити рішення, щоб сварка не переросла в конфлікт (або ж її попередити). Не маючи педагогічного досвіду, деякі помічники вихователів не можуть запобігти виникненню цієї проблеми, доки не втрутиться вихователь.

2. *«Спільно з вихователем проводити роботу з виховання дітей (висуваючи загальні вимоги з указівкою на вихователя): прищеплювати культурно-гігієнічні навички під час уживання їжі, умивання, одягання тощо. Вчити дітей правильно сервірувати стіл, акуратно заправляти постіль».*

Великою проблемою є те, що більшість помічників вихователів, які ознайомлені зі своєю посадовою інструкцією, навіть не знають того, що прищеплення культурно-гігієнічних навичок під час уживання їжі, вмивання та одягання дітей є їхнім спільно з вихователем обов'язком. Спостереження за взаємодією вихователів і помічників вихователів показало, що вихователі часто не залучають помічників до виконання безпосередніх обов'язків. Трапляються випадки, коли вони наказовим тоном дають указівки, чим зайняти помічника вихователя. Щодо сервірування столу, то бувають відсутні серветки під час їжі, на столах стоять перші і другі страви до початку вживання їжі.

3. *«Допомагати вихователю в підготовці до занять та прибирати після них, допомагати розводити дітей за підгрупами на заняття».*

Аналізуючи реальний стан речей, більшість помічників вихователів сприймають цей акт як допомогу на добровільних засадах, а не частину своїх посадових обов'язків. Хоча варто зазначити, що частина помічників вихователів допомагають у веденні освітньої взаємодії, проте вони діють за вказівкою вихователя або інтуїтивно. Спостереження показує, що помічники вихователів допомагають прибирати мате-

ріал після проведення різних видів діяльності, проте не беруть участь у підготовці до них.

4. *«Під час виробничих заходів, що проводяться в тиху годину за участі вихователя, перебувати з дітьми».*

На жаль, ситуація з цим пунктом є аналогічною. Помічники вихователів часто говорять щодо цього фрази типу: «У мене обід», «Хочу відпочити та відволіктися», «Це не входить в мої обов'язки, мені за це не платять».

5. *«Замінювати вихователів, які захворіли, у разі необхідності».*

Це найважча, на наш погляд, діяльність, яка на практиці не трапляється зовсім. Помічник вихователя і вихователь завжди працюють у парі, у них є взаємна підтримка та допомога. Простежується невідповідність між обов'язками помічника вихователя, прописаними в інструкції, і його невідповідністю до заміни вихователя в разі його хвороби. Постає запитання щодо того, чи може особа, яка не має педагогічної освіти і в посадових обов'язках якої не прописана кримінальна відповідальність за збереження життя і здоров'я дітей, замінювати вихователя? Питання залишається відкритим.

Таких прикладів можна навести безліч. Це свідчить про те, що помічники вихователів часто не орієнтуються у своїх обов'язках. До того ж не будемо замовчувати того, що вони не дуже хочуть вникати в суть та старатись підвищувати свій рівень педагогічної обізнаності. Ситуація, як ми бачимо, досить неоднозначна, цю проблему потрібно вирішувати.

Окрім спостереження за діяльністю помічників вихователя та взаємодією з дітьми, нами проведено анкетування помічників вихователя. Анкетування проводилось через вайбер у гугл-формі. Брало участь 21 помічник вихователя. Питання анкети склались із трьох блоків: 1) питання, що висвітлюють когнітивний аспект; 2) питання, що висвітлюють мотиваційний аспект; 3) питання, що висвітлюють діяльнісний аспект.

Виявлено, що низький (критичний) рівень сформованості фахової компетентності помічників вихователів мають 12 (57%) респондентів; середній (задовільний) – 6 (28,5%); високий (достатній, професійний) – 2 (14,5%) (Рис. 1).

Задля формування фахової компетентності помічників вихователів ми розробили вебсайт, який включає такі три блоки: інформаційний,

Рівень сформованості фахової компетентності помічників вихователів



Рис. 1. Рівень сформованості фахової компетентності помічників вихователів

мотиваційний, практичний. Мета – здійснити методичний супровід помічників вихователів у світ педагогічної професії, мотивувати їх до саморозвитку, самовдосконалення та стимулювати їх до вступу в педагогічний ЗВО на спеціальність «Дошкільна освіта».

Уважаємо, що формування фахової компетентності помічників вихователів має заохочуватись керівниками ЗДО як морально (наприклад, вручення сертифікатів), так і матеріально (наприклад, премії).

Висновок. Проведене дослідження не вичерпує всієї проблеми формування фахової компетентності помічників вихователів у закладі дошкільної освіти. Є потреба в подальшому поглибленому вивченні цього напрямку. Помічники педагогів хоч і не є педагогічними працівниками, проте повинні мати уявлення про особливості розвитку дітей дошкільного віку та мають бути ознайомлені з методикою вза-

ємодії з ними. Потрібно розробляти програми підготовки цієї категорії працівників до роботи в закладі дошкільної освіти, адже ми виховуємо майбутнє нашої країни.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в таких напрямках, як:

1. Взаємодія з керівниками ЗДО щодо заохочення помічників вихователя до формування фахової компетентності (вступ до педагогічного ЗВО, залучення до педагогічної роботи, проведення конкурсів серед помічників вихователів тощо).

2. Наповнення сторінок вебсайту новою інформацією щодо розвитку, виховання дітей дошкільного віку.

3. Розробка нових блоків (рубрик) вебсайту (наприклад, зворотний зв'язок).

4. Аналіз активності входження на сайт і визначення ефективності розробленого вебсайту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беленька Г.В. Формування фахової компетентності майбутніх педагогів під час навчання в університеті. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць*. 2017. № 17(60). С. 15–18.
2. Богінч О.Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2008. Випуск № 1. 2008. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/.
3. Волинець Ю.О., Стаднік Н.В. Упровадження інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх дошкільних педагогів. *Народна освіта*. 2020. № 2(41). С. 1–5. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6229.
4. Коваленко О.В., Лахман Д.О. Методичний супровід професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти на основі диференційного підходу в умовах формування педагогічної команди. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2021. № 23. С. 38–42. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37065>.

5. Козак Л.В. Технологічні основи підготовки майбутніх магістрів дошкільної освіти до інноваційної професійної діяльності. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 13. С. 18–27.
6. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III : станом на 1 січ. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (дата звернення: 28.01.2022).
7. Про затвердження Професійного стандарту за професією «Вихователь закладу дошкільної освіти» : наказ Міністерства економіки № 755-21 від 19.10.2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadskeobgovorennya/2021/07/01/Projekt.prof.stand.Vykhov.ZDO.01.07.pdf> (дата звернення: 29.11.2021).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 21 листоп. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 28.01.2022).
9. Теличко Т.В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу : дис. ... докт. філос. пед. : 015. Мукачєво, 2021. 249 с. URL: <https://msu.edu.ua/wpcontent/uploads/2021/04/ДИСЕРТАЦІЯ-Теличко.pdf>.
10. Українська мала енциклопедія : 16 кн. : у 8 т. / проф. Є. Онацький. – Накладом Адміністрації УАПЦ в Аргентині. 1960. Т. 3, кн. VI : С. 696–697.

REFERENCES:

1. Bjeljenjka Gh. V. (2017) Formuvannja fakhovoji kompetentnosti majbutnikh pedagoghiv pid chas navchannja v universyteti [Formation of professional competence of future teachers while studying at the university]. *Onovlennja zmistu, form ta metodiv navchannja i vykhovannja v zakladakh osvity: zb. nauk. pracj.* no 17(60). pp. 15–18. (in Ukrainian)
2. Boghinich O. L. (2008) Shljakhy vdoskonalennja systemy pidghotovky fakhivciv doshkiljnoji osvity [Ways to improve the system of training preschool education]. *Pedagoghichna nauka: istorija, teorija, praktyka, tendenciji rozvytku*, vol. 1. Retrieved from: http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/. (in Ukrainian)
3. Volynecj Ju. O., Stadnik N. V. (2020) Uprovadzhennja informacijnykh tekhnologhij u procesi profesijnoci pidghotovky majbutnikh doshkilnykh pedagoghiv [Introduktion of information technologies in the process of professional training of future preschool teachers] *Narodna osvita*, vol.2, no. 41, pp. 1–5, Retrieved from: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=6229. (in Ukrainian)
4. Kovalenko O. V., Lakhman D. O. (2021) Metodychnyj suprovod profesijnogho rozvytku pedagoghiv zakladu doshkiljnoji osvity na osnovi dyferencijnogho pidkhodu v umovakh formuvannja pedagoghichnoji komandy [Methodical support of professional development of teachers of preschool education institution on the basis of differential approach in the conditions of formation of pedagogical team]. *Ukrajinsjkyj psykologho-pedagoghichnyj naukovyj zbirnyk. [Ukrainian psychological and pedagogical scientific collection]*, no.23, pp. 38–42. Retrieved from: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37065> (assessed 30 January 2022). (in Ukrainian)
5. Kozak L.V. (2021). Tekhnologhichni osnovy pidghotovky majbutnikh maghistriv doshkiljnoji osvity do innovacijnoji profesijnoci dijajnosti [Technological bases of preparation of future masters of preschool education for innovative professional activity]. *Інноватика у вихованні*. vol. 13, tom 1, pp. 18–27. (in Ukrainian)
6. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy (2021) vid 11.07.2001 r. [6. On preschool education: Law of Ukraine of July 11, 2001] no. 2628-III. stanom na 1.01.2021 Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (accassed 28 January 2022). (in Ukrainian)
7. Pro zatverdzhennja Profesiinoho standartu za profesiieiu «Vykhovatel zakladu doshkilnoi osvity»: nakaz Ministerstva ekonomiky [7. On approval of the Professional standard for the profession «Educator of preschool education»: order of the Ministry of Economy] no. 755-21. vid 19.10.2021. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadskeobgovorennya/2021/07/01/Projekt.prof.stand.Vykhov.ZDO.01.07.pdf> (in Ukrainian)
8. Pro osvitu : Zakon Ukrayiny vid 05.09.2017 r. [8. On education: Law of Ukraine] no. 2145-VIII. : stanom na 21_November_2021 Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (accassed 28 January 2022). (in Ukrainian)
9. Telicenko T. V. (2021) Formuvannja fakhovoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity na zasadakh mizhdystyplinarnoho pidkhodu : dys. doktora filosofiyi v haluzi pedahohiky [Formation of professional competence of future educators of preschool institutions on the basis of interdisciplinary approach] / (PhD Thesis), Mukachevo: Mukachevo State University. (in Ukrainian)
10. Ukrainska mala entsyklopediia [Ukrainian small encyclopedia] (1960) t. 3, no.3, pp. 696-697. (in Ukrainian)

УДК 373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.5>

Олена ГАЛЯН

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової та дошкільної освіти, Львівський національний університет імені Івана Франка, вул. Університетська, 1, Львів, 79000

ORCID: 0000-0001-6070-9669

Бібліографічний опис статті: Галян, О. (2022) Предиктори переваг дошкільної освіти: батьківські очікування та настановлення. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 31–37, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.5>

ПРЕДИКТОРИ ПЕРЕВАГ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: БАТЬКІВСЬКІ ОЧІКУВАННЯ ТА НАСТАНОВЛЕННЯ

Стаття містить обґрунтування та систематизацію прогностичних чинників, які репрезентують експектації батьків щодо можливостей закладу дошкільної освіти забезпечити результатні показники розвитку дитини, очікування, пов'язані з реалізацією її особистісних ресурсів. З цією метою досліджено критерії, на які орієнтовані батьки під час вибору закладу дошкільної освіти. Критерійні ознаки позиціонуються в рефлексіях батьків як провідні маркери умовно «привабливого», «бажаного» закладу дошкільної освіти для виховання, навчання та розвитку дитини, набуття нею відповідних компетентностей. **Методологія.** Дослідження ґрунтувалося на концептуальних положеннях системного, синергетичного та аксіологічного підходів для виявлення й аналізу логіки екстраполяції уявлень про якість дошкільної освіти на ухвалення батьками рішення про вибір закладу дошкільної освіти. Застосування критерійного підходу було релевантним для методологічних засад дослідження, адже семантично він увиразнює ступінь презентованості тих ознак, які засвідчують ефективність надання освітніх послуг. Вивчення критеріїв передбачало узгодженість їх значення, адже вибір – це суб'єктивне оцінювання реальності та того контексту, з яким вона пов'язана. Діагностичним інструментарієм став метод опитування. **Наукову новизну** проведеного дослідження визначає диференціація критеріїв, на які орієнтовані батьки під час пошуку закладу дошкільної освіти для своїх дітей. Зокрема, це значеннєві показники кадрового потенціалу закладу дошкільної освіти, результати його діяльності, матеріальні й інформаційні ресурси та диспозиційний (територіальний) чинник. **Висновки.** Вибір батьками закладу дошкільної освіти є полікритерійним, орієнтованим на визначення найбільш значущого показника з-поміж інших. Пріоритетність батьки надають локалізації дошкільної установи, її матеріальній базі, кадровому потенціалу, тобто позитивному іміджу та інформаційній відкритості в діяльності.

Ключові слова: батьківські настанови, батьківські очікування, вибір закладу дошкільної освіти, критерії, якість дошкільної освіти.

Olena HALIAN

Doctor of Pedagogical Science, Professor at the Department of Primary and Preschool Education, Ivan Franko National University of Lviv, Universytetska str., 1, Lviv, 79000

ORCID: 0000-0001-6070-9669

To cite this article: Halian, O. (2022). Predyktory perevah doshkilnoi osvity: batkivski ochikuvannia ta nastanovlennia [Predictors of the benefits of preschool education: parental expectations and attitudes]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 31–37, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.5>

PREDICTORS OF THE BENEFITS OF PRESCHOOL EDUCATION: PARENTAL EXPECTATIONS AND ATTITUDES

The article contains substantiation and systematization of prognostic factors, which represent parents' expectations about the possibilities of the preschool institution to provide effective indicators of the child's development, these expectations are related to the realization of the child's personal resources. For this purpose, we have studied the criteria that parents focus on when choosing a preschool institution. Criteria are positioned in the reflections of parents as the leading markers of conditionally "attractive", "desirable" preschool institution for education, training and development of the child, the acquisition of appropriate competencies. **Methodology.** The research has been based on the conceptual provisions of systemic, synergetic and axiological approaches to identify and analyze the logic of extrapolation of ideas about the quality of preschool education to parents' decision to choose a preschool institution. The application of the criterion

*approach was relevant for the methodological foundations of the study, because semantically it emphasizes the degree of presentation of those features that indicate the effectiveness of educational services. The study of criteria presupposed the coherence of their meaning, as choice is a subjective assessment of reality and the context to which it relates. The method of survey research became a diagnostic tool. The scientific novelty of the study is determined by the differentiation of criteria that parents focus on when searching for a preschool institution for their children. In particular, these are significant indicators of human resources of preschool education, the results of its activities, material and information resources and dispositional (territorial) factor. **Conclusions.** The choice of a preschool institution by parents is a multi-criteria one, at the same time focused on determining the most significant indicator among others. Priority is given by parents, first of all, to the localization of the preschool institution, its material base, human resources, then a positive image and information openness in the activity.*

Key words: parental attitudes, parental expectations, choice of preschool institution, criteria, quality of preschool education.

Актуальність проблеми. Останнім часом питання якості освіти (як на рівні окреслення сутності і змісту цього педагогічного феномену, так і з огляду на потребу реального забезпечення) стало предметом наукового пошуку та широких дискусій. Ознаки якісної освіти презентують її відповідність суспільним вимогам, соціокультурним цінностям, потребам замовників і споживачів. Сьогодення в Україні характеризується збільшенням попиту на дошкільну освіту з її можливостями стати середовищем досягнення дітьми дошкільної зрілості. Саме цей аспект визнаємо значущим для батьків, які все частіше сприймають заклад дошкільної освіти (далі – ЗДО) не як місце, де дитина перебуває, доки вони вирішують завдання особистісного та професійного самоздійснення. Дошкільні установи постають елементом педагогічної реальності, де відбувається становлення суб'єктності дошкільників, їх соціалізація. Можливості потрапляння дитини в ЗДО є одним з аспектів батьківських турбот, іншим, не менш актуальним, є субстанційність пропонуваного освітнього простору, релевантність освітнього процесу в ньому батьківським уявленням про результатні показники розвитку дитини, очікування, пов'язані з реалізацією її особистісних ресурсів, потенційних можливостей. Орієнтованість дошкільних установ на створення позитивного іміджу вможливує їх спроможність конкурувати на ринку освітніх послуг, спонукає педагогічні колективи до інноваційних пошуків у царині внутрішнього забезпечення якості освіти, що стає привабливим аспектом для батьків. Дослідження візії ними критеріїв успішного ЗДО вважаємо значущим науково-прикладним завданням, розв'язання якого сприятиме, по-перше, обґрунтуванню експектацій батьків щодо освітнього середовища для розвитку їхньої дитини в умовах

суспільного дошкільного виховання, по-друге, осмисленню освітянами напрямів реалізації цілей і місії ЗДО в сучасному світі, по-третє, моделюванню системи роботи із замовниками освітніх послуг – батьками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки та системні дослідження різних аспектів розгляду якості дошкільної освіти (Крутій, 2006; Пітерс, 2018 та ін.) детерміновані значущістю завдань, які вирішує дошкільне дитинство в процесі онтогенезу. Соціалізація на цьому етапі розвитку сприяє набуттю дітьми досвіду пізнавальної діяльності, умінню контактувати з оточенням, адекватно реагувати на події в довкіллі, контролювати власні емоційні реакції та поведінку в різних ситуаціях життєздійснення (Дослідження якості..., 2019; Ключові показники якості..., 2021). Крім того, сприятливе предметне та соціальне середовище підтримує й заохочує суб'єктність дитини, її здатність виявляти ініціативу та самостійність, бути відповідальною. Окреслене корелює з питаннями моніторингу та критеріїв оцінювання діяльності ЗДО, орієнтованих на якісність освітніх послуг (Кіндрат, 2013; Козак, Швидка, 2018; Фроленкова, 2015). У фахових публікаціях змістові характеристики якості дошкільної освіти репрезентовано такими трьома рівнями, як якість структури, процесу та результатів (Ключові показники якості..., 2021). Сукупно вони охоплюють освітні програми, запроваджені та реалізовані в ЗДО, особливості освітньої практики та переваги для дітей, засвідчені набутими ними компетентностями. Значущим аспектом розгляду в предметному полі досліджень заявленої тематики вважаємо зміст якості освітніх послуг, представлений уявленнями батьків (Березіна, 2015; Буркуна & Чорноморець, 2009; Grogan, 2012). Різноступіньованість, полікомпонентність якіс-

них показників діяльності закладу дошкільної освіти, що формують його імідж, повинні стати предметом аналізу батьків під час вибору ЗДО для своєї дитини. На думку К. Крутій, варто акцентувати на тому, що в концепті «якість дошкільної освіти» змістовні характеристики диференціюються залежно від суб'єкта їх оцінювання (держава, діти, педагоги (вихователі), директор ЗДО та батьки). Зокрема, дослідницею визначено ті процесно-результатні показники, які цікавлять батьків, як-от «ефективне навчання за програмами, що готують дітей до школи; конкретні результати освітньої роботи з їхньою дитиною» (Крутій, 2006: 71). У такий спосіб простежено вимоги батьків до освітнього середовища, його спрямованість на підготовку дитини до навчання на рівні початкової освіти, створення умов для індивідуалізації освітньої ситуації дитини, забезпечення розвитку її здібностей, екстеріоризації інтенцій.

Значна увага до витлумачення конструкту «якість дошкільної освіти» актуалізує виокремлення провідних ознак, за якими конкретний заклад дошкільної освіти має якісні переваги серед інших. Різні типи ЗДО, їхнє освітнє середовище, стратегію розвитку та впроваджені педагогічні технології варто розглядати з урахуванням показників результативності, водночас варто орієнтуватися в запитах батьків як замовників освітніх послуг (а очікувано – активних учасників освітнього процесу, співдії з його суб'єктами).

Мета статті – репрезентувати результати дослідження критеріїв, на які орієнтовані батьки під час вибору закладу дошкільної освіти для дитини. Реалізація окресленого можлива на основі: а) систематизації наукової інформації щодо категорій «якість дошкільної освіти» та їх екстраполяції на вибір батьками ЗДО; б) виокремлення груп критеріїв, які виразняють орієнтири оцінювання батьками умовно «привабливого», «бажаного» закладу для виховання, навчання та розвитку дітей; в) емпіричного дослідження провідних критерійних ознак, на які орієнтовані батьки під час пошуку та ухвалення рішення про вибір ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблематика, пов'язана з концептом «якість», активно представлена в теоретико-методологічних, аналітичних та практичних публікаціях (Дослідження якості..., 2019; Загородня,

2017; Ключові показники якості..., 2021; Козак, Швидка, 2018; Критерії якості дошкільної освіти..., 2019; Фроленкова, 2015). Можемо стверджувати, що забезпечення якості – важливе завдання системи освіти. Увага до якісного аспекту освітнього процесу безпосередньо увиразнює питання оцінювання його ефективності (продуктивності) з огляду на зміну цілей освіти, дієвість у забезпеченні актуальних потреб конкретної особистості та суспільства. Ідеться, з одного боку, про «сукупність характеристик навчального продукту, послуги, програми, курсу або закладу» (Термінологічний словник..., 2014: 189), які позначають їх змістовно-процесні особливості, з іншого (у філософській інтерпретації) – про «цілісність», «істотну визначеність» складників об'єкта, що увиразнюють його провідні ознаки (Там само). Закономірний наслідок рефлексії теоретико-методологічних векторів розгляду якості в освіті – її утвердження як соціально сконструйованого феномену, який значеннево об'єднує когнітивно-компетентнісний, спонукально-ціннісний, діяльнісно-результатний аспекти педагогічної реальності та є багаторівневим.

Якість дошкільної освіти у вимірах компетентності дитини-дошкільника оцінюються за рівнем її навченості, розвиненості та вихованості. Досягнення дитини є підґрунтям для актуалізації її потенційних здатностей, зокрема, завдяки научуваності та виховуваності (готовності навчатися й виховуватися). Отже, в освітньому процесі акумулюється наявне й потенційне з опертям на індивідуальність дитини, її соціальний досвід, закріплені патерни поведінки, способи реагування на зміну умов життєздійснення, сформовані пізнавальні стратегії, здатність до комунікування з однолітками й дорослими, активність у дитячих видах діяльності тощо. Сукупно окреслене ставить перед вихователями завдання створити умови для набуття кожною дитиною дошкільної зрілості, а отже, передбачає забезпечення двох ліній дитячого розвитку – типологічної (загальновікових тенденцій) та індивідуальної. Це узгоджується з місією ЗДО – гарантувати «реалізацію права дитини на здобуття дошкільної освіти, її фізичний, розумовий і духовний розвиток, соціальну адаптацію та готовність продовжувати освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту» (2001)). Як наслідок – окрес-

лення орієнтирів оцінювання якості дошкільної освіти з огляду на заявлений контекст.

Акцентування на настановах та оцінюванні батьками якості дошкільної освіти актуалізується декількома аспектами: вони також є учасниками освітнього процесу в ЗДО, за їх участі відбувається особистісний, соціально-емоційний, когнітивний розвиток дитини, на них і, відповідно, на вихователів покладено функції підтримування на шляху набуття відповідних вікових компетентностей, розгортання суб'єктних здатностей дитини. Отже, на що ж орієнтовані батьки під час вибору для дитини закладу дошкільної освіти? Які модуси його (ЗДО) діяльності є для них пріоритетними?

Відповіді на ці запитання частково презентовані аналітично-статистичними даними (Дослідження якості..., 2019; Ключові показники якості..., 2021; Крутій, 2006). Звернемося до наявної найновішої аналітики якісних характеристик вітчизняної дошкільної освіти, у якій, зокрема, міститься змістовний дослідницький матеріал щодо оцінювання батьками особливостей перебування дитини в ЗДО. Отримані показники стосуються організації освітнього процесу, його безпечності, результативності для набуття дітьми визначених компетентностей, а також сутності співпраці з батьками. У контексті нашої проблематики зацікавлення викликали виявлені причини вибору батьками закладу дошкільної освіти. Так, найбільший відсоток відповідей стосувався «близькості до місця проживання», орієнтації на «один із найкращих дошкільних закладів» та «вибір без вибору», коли батьки визнавали, що це «єдина дошкільна установа в моєму населеному пункті». Зокрема, указувалося на відвідування старшими дітьми родини конкретного ЗДО, пораду родичів / друзів / знайомих, близькість дошкільної установи до місця роботи батьків (Дослідження якості..., 2019: 43). Результати, представлені в аналітичному звіті, дають змогу констатувати наявність широкого розкиду даних щодо причин орієнтованості батьків на конкретний заклад дошкільної освіти для дитини та визнати актуальною потребу подальшого поглибленого аналізу критерійних ознак батьківських настанов щодо «бажаного» для їхньої дитини ЗДО.

Дослідницький складник нашого наукового пошуку виходив із *припущення* про те, що вибір

батьками закладу дошкільної освіти є полікритерійним, орієнтованим на визначення найбільш значущого показника з-поміж інших. Застосування критерійного підходу вважаємо релевантним для методологічних засад дослідження, адже семантично він увиразнює ступінь презентованості тих ознак, які засвідчують ефективність надання ЗДО освітніх послуг.

Діагностичним інструментарієм обрано метод онлайн-опитування (ураховано епідемічну ситуацію в Україні). Його зміст розроблено на основі уявлення про багатовимірність концепту «якість дошкільної освіти», її стандарти, увиразнені ефективністю догляду, навчання, виховання та розвитку дітей; зміст освітніх програм, додаткові освітні послуги; фізичну і психологічну безпечність освітнього середовища; рівень кваліфікації педагогів, конструктивність їх комунікації з дітьми та батьками. З огляду на результати попередніх досліджень, окреслено критерії, на які орієнтовані батьки під час пошуку закладу дошкільної освіти для своїх дітей. Ідеться про:

– *професійну майстерність вихователів, здатність створити розвивальний освітній простір у ЗДО (кадровий потенціал)* (професійна компетентність вихователів, їхня професійно-педагогічна культура, інноваційність у діяльності, творчий підхід до реалізації професійних функцій, педагогічні здібності, здатність до реалізації індивідуального підходу до дітей);

– *матеріальну забезпеченість (матеріальні ресурси)* (наявність привабливого фізичного простору, його безпечність; доцільно облаштована територія ЗДО; зміст предметно-розвивального середовища групових кімнат; організація харчування дітей; управлінська компетентність директора ЗДО у фінансово-господарській діяльності);

– *просторово-організаційні характеристики закладу дошкільної освіти (диспозиційний чинник)* (зручність територіального розміщення закладу дошкільної освіти (локація біля місця проживання сім'ї або роботи батьків); відповідні до потреб батьків тип закладу дошкільної освіти, форма власності; наповненість груп);

– *прозорість та інформаційну відкритість ЗДО (інформаційний ресурс)* (відкритість в управлінні закладом дошкільної освіти; інформативність його сайту; висвітлення показників діяльності (наприклад, звіту директора);

можливість отримання батьками інформації про діяльність ЗДО, стратегію його розвитку; готовність педагогічного колективу до співпраці з батьками);

– позитивний імідж ЗДО (ресурси змісту, результати діяльності) (популярність та репутація, виражена схвальними відгуками вихованців та їхніх батьків; цінності та принципи, реалізовані закладом дошкільної освіти; інноваційність управління та освітнього процесу; престиж освітніх програм; бачення перспектив розвитку дитини в конкретному ЗДО; рекламна політика).

У сучасних умовах оцінювання окреслених критеріїв має ґрунтуватися на узгодженості їх значення, адже вибір – це суб'єктивне оцінювання реальності та того контексту, з яким вона пов'язана. Саме тому ми зацентрували на пріоритетності кожного з них для батьків.

Досліджувану вибірку склали 32 батьків дітей дошкільного віку. Усі вони мають вищу освіту. Вибірка була гетерогенною. Досвід зміни закладу дошкільної освіти був у 15,6% батьків (5 осіб). Анонімність дослідження забезпечено опитуванням із використанням платформи Google Form.

За результатами проведеного дослідження можемо констатувати, що вибір батьками закладу дошкільної освіти є важливим і відповідальним кроком. Його супроводжують конкретні об'єктивні обставини, пов'язані з можливістю вибрати ЗДО, наявністю вільних місць у ньому, особливостями (труднощами) запису до закладу дошкільної освіти тощо. За сприятливих умов вибір закладу – це спирання на значенні показники, виражені цілями, переконаннями, потребами та цінностями батьків, а також оцінювання перспектив розвитку дитини в конкретному ЗДО. Об'єднання фокусу об'єктивних і суб'єктивних обставин уможливило визначення рангів критеріїв вибору закладів дошкільної освіти, запропонованих для оцінювання батьками (рис. 1).

Як бачимо з рис. 1, найвищий ранговий показник має диспозиційний чинник (територіальний критерій), у якому провідним показником є зручність локалізації закладу дошкільної освіти. Його визнали домінуючим під час ухвалення рішення про вибір ЗДО 87,5% опитаних. Другий ранг (56,3% батьків) представлено особливостями матеріального забезпе-

чення ЗДО, наявністю необхідних для розвитку дитини дидактичного, ігрового тощо обладнання. Третім за значущістю є критерій кадрового потенціалу (53,1%), рівня професійної майстерності вихователів, їх здатності забезпечувати адекватні відносини з колегами, дітьми та батьками, а також задоволеність умовами праці, можливість особистісно-професійного зростання. Четвертий ранг батьки віддали іміджу ЗДО (46,9%), що засвідчує зацікавленість в інформації про заклад, його популярність серед батьків загалом, позитивні відгуки про результати діяльності, можливості для розвитку дитини, захисту її психологічного здоров'я. На останнє місце батьки поставили інформаційний компонент висвітлення різних аспектів функціонування закладу дошкільної освіти. Його визнали значущим 43,8% батьків. Виокремлені для аналізу та рангування батьками критерії презентують погляди на чинники та показники якості освітніх послуг у дошкільній установі, які забезпечують належний рівень провадження в ньому освітньої діяльності. Отримані результати підтвердили, що батьками не відкидається жоден із критеріїв, однак їх значущість в ієрархії залежить від зваженості об'єктивних обставин (реальності життєздійснення сім'ї) та смислових настановлень щодо здобуття дітьми дошкільної освіти, стимулювання їх активності в набутті соціального досвіду.

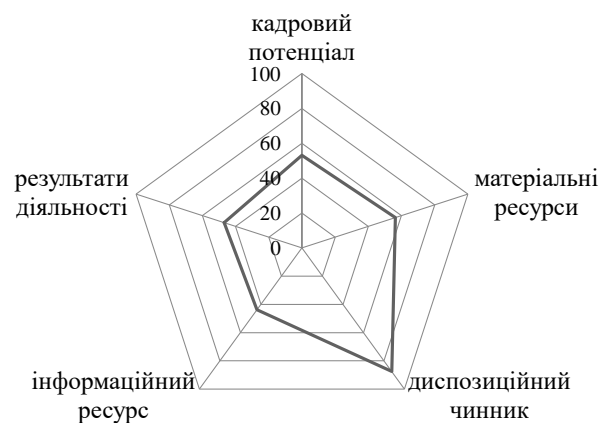


Рис. 1. Значущість для батьків критеріїв вибору закладу дошкільної освіти

Сучасні батьки значно зацікавлені в актуальних питаннях розвитку, навчання та виховання своїх дітей, розуміють власну відповідальність за результативність виховного впливу, достат-

ньо обізнані з новинками в галузі дитячої психології та педагогічних технологій, прагнуть створити для дитини розвивальний простір через спеціальну організацію предметного середовища (розвивальні іграшки, книги), відвідування Центрів раннього (гармонійного) розвитку, дитячих навчальних центрів.

Заклад дошкільної освіти та сім'я мають необхідний ресурс для спільного творення освітнього контексту, в якому дитина отримує можливості для адекватного психічного розвитку. Так, можна говорити про утворення «педагогічної спільності», в якій кожна інституція буде педагогічно доцільними засобами реалізовувати свої функції, а досягнення дитиною емоційного благополуччя та конкретного рівня розвитку (адекватного віковим особливостям та індивідуальним можливостям) стане колективним завданням, розподіленим між сім'єю та суспільством.

Попри те, що дослідниками (Критерії якості..., 2019) акцентовано на відмінностях у виборі пріоритетних ознак якості дошкільної освіти різними суб'єктами оцінювання, зокрема вихователями та батьками, йдеться все ж не про кардинальні розбіжності, а про різні аспекти осмислення ознак результативності освітнього процесу, його суб'єктнісного контексту. З огляду на це, діалог педагогів ЗДО й батьків, конструювання ними простору взаєморозуміння є підґрунтям створення якісного освітнього середовища для дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Орієнтованість закладів дошкіль-

ної освіти на виклики та основні тенденції, що стосуються сучасних умов їх функціонування, визначає зміст діяльності в напрямі забезпечення якості провадження освітньої діяльності. Безперечно, конструктивність, результативність в організації розвивального освітнього середовища ЗДО ґрунтується на врахуванні теоретико-прикладних аспектів сучасного педагогічного та психологічного знання, педагогічних інновацій у реалізації значущих завдань навчання, виховання та розвитку дітей, набуття ними визначених компетентностей. Потребують осмислення запити батьків, у яких увиразнено їх експектації щодо можливостей реалізації потенціалу їхньої дитини, сприяння її пізнавальному розвитку, забезпечення психоемоційного благополуччя й підготовленості до продовження навчання на рівні початкової освіти. Виокремлення критеріїв, за якими батьки вибирають заклад дошкільної освіти, детерміновано потребою окреслення концептуальних засад оцінювання ними якісних показників його діяльності. Доведено, що батьки свій вибір здійснюють з урахуванням широкого спектра характеристик закладу дошкільної освіти, не відкидаючи жодної з них. Попри це, пріоритетними визнають локалізацію ЗДО, його матеріальну базу, кадровий потенціал і, відповідно, позитивний імідж та інформаційну відкритість у діяльності.

Перспективним напрямом дослідження вважаємо специфікацію проблемних аспектів взаємодії батьків і вихователів ЗДО (зокрема, узгодження модусів співдії).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березіна О. Дошкільні навчальні заклади нового типу: батьківські очікування. *Актуальні проблеми науки та освіти*: зб. матер. XVII підсумкової наук.-прак. конфер. викладачів МДУ / за заг. ред. К. Балабанова. Маріуполь : МДУ, 2015. С. 252–254.
2. Буркуна Н., Чорноморець В. Дошкільний заклад очима батьків: за результатами моніторингового дослідження. *Дошкільне виховання*. 2009. № 10. С. 3–4.
3. Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища: аналітичний звіт / МОН України; ДНУ «Інститут освітньої аналітики», Київ, 2019. 70 с. URL: <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/DO-1.pdf>
4. Загородня Л. Якість освітніх послуг як компонент іміджу дошкільного навчального закладу. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2017. Вип. 35. С. 150–161.
5. Кіндрат І. Управлінські аспекти моніторингу якості дошкільної освіти в умовах інтегрованого освітнього процесу. *Modern directions of theoretical and applied researches*. 2013. С. 1–9.
6. Ключові показники якості дошкільної освіти / МОН України; Український інститут розвитку освіти. Київ, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf>
7. Козак Л., Швидка І. Якість дошкільної освіти на сучасному етапі. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4 (22–23). С. 198–208. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/545>

8. Критерії якості дошкільної освіти: звіт за результатами дослідження в межах міжнародного проекту «Міжнародні критерії якості дошкільних освітніх програм» / упорядн. Н. Софій, Ю. Найда. Київ, 2019. 80 с.
9. Крутій К. Моніторинг як сучасний засіб управління якістю освіти в дошкільному навчальному закладі. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2006. 172 с.
10. Пітерс Я. Підвищення якості дошкільної освіти та догляду за дітьми в Україні : консультаційний звіт. Гент : VBJK, 2018. 45 с.
11. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / за наук. ред. Є. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
12. Фроленкова Н. Якість дошкільної освіти в Україні: феномен поняття. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (4). С. 116–119.
13. Grogan K.E. Parents' choice of pre-kindergarten: the interaction of parent, child and contextual factors. *Early Child Development and Care*. 2012. Vol. 182. No 10. pp. 1265–1287.

REFERENCES:

1. Berezina, O. (2015). Doshkilni navchalni zaklady novoho typu: batkivski ochikuvannia [Preschool educational institutions of a new type: parental expectations]. K. Balabanova (Ed.) XVII final scientific-practical conference of MSU "Aktualni problemy nauky ta osvity – Current issues of science and education" (pp. 252–254). Mariupol: MDU. (in Ukrainian)
2. Burkuna, N. & Chornomorets, V. (2009). Doshkilnyi zaklad ochyma batkiv: za rezultatamy monitorynhovoho doslidzhennia [Preschool institution in the reflections of parents: according to the results of a monitoring study]. *Doshkilne vykhovannia*, 10, 3–4. (in Ukrainian)
3. Ministry of Education and Science of Ukraine, State Scientific Institution "Institute of Educational Analytics" (2019). *Doslidzhennia yakosti doshkilnoi osvity: skladovi osvitnoho seredovyscha: analitychni* [Research on the quality of preschool education: components of the educational environment: analytical report]. Kyiv. Retrieved from <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/DO-1.pdf> (in Ukrainian)
4. Zahorodnia, L. (2017). Yakist osvitykh posluh yak komponent imidzhu doshkilnoho navchalnoho zakladu [Quality of educational services as a component of the image of a preschool educational institution]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*, 35, 150–161. (in Ukrainian)
5. Kindrat, I. (2013). Upravlinski aspekty monitorynhu yakosti doshkilnoi osvity v umovakh intehrovanooho osvitnoho protsesu [Management aspects of monitoring the quality of preschool education in the context of an integrated educational process]. *Modern directions of theoretical and applied researches*, 1–9. (in Ukrainian)
6. Ministry of Education and Science of Ukraine, Ukrainian Institute for Educational Development (2021). *Kliuchovi pokaznyky yakosti doshkilnoi osvity* [Key indicators of the quality of preschool education]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/2021/01/25/Klyuchovi%20pokaznyky%20yakosti%20doshkilnoyi%20osvity.pdf> (in Ukrainian)
7. Kozak, L. & Shvydka, I. (2018). Yakist doshkilnoi osvity na suchasnomu etapi [The quality of preschool education at the present stage]. *Osvitlohichnyi dyskurs*, 3–4 (22–23), 198–208. Retrieved from <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/545> (in Ukrainian)
8. Sofii, N. & Naida Yu. (Eds.) (2019). *Kryterii yakosti doshkilnoi osvity: zvit za rezultatamy doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proektu «Mizhnarodni kryterii yakosti doshkilnykh osvitnykh prohram»* [Criteria for the quality of preschool education: a report on the results of a study within the international project "International criteria for the quality of preschool education programs"]. (in Ukrainian)
9. Krutii, K. (2006). *Monitorynh yak suchasnyi zasib upravlinnia yakistiu osvity v doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Monitoring as a modern tool for quality management of education in preschool education]. Zaporizhzhia : TOV "LIPS" LTD. (in Ukrainian)
10. Pitera, Ya. (2018). *Pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity ta dohliadu za ditmy v Ukraini: konsultatsiinyi zvit* [Improving the quality of preschool education and child care in Ukraine: a consultation report]. Hent : VBJK. (in Ukrainian)
11. Chernyshova, Ye. (Ed.) (2014). *Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadrov pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity* [Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education]. Kyiv : DVNZ "Universytet menedzhmentu osvity". (in Ukrainian)
12. Frolenkova, N. (2015). Yakist doshkilnoi osvity v Ukraini: fenomen poniattia [The quality of preschool education in Ukraine: the phenomenon of the concept]. *Molodyi vchenyi*, 2(4), 116–119. (in Ukrainian)
13. Grogan, K.E. (2012). Parents' choice of pre-kindergarten: the interaction of parent, child and contextual factors. *Early Child Development and Care*. 182 (10), 1265–1287.

УДК 378.091.313:004.77]:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.6>

Віолета ГОРОДИСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0002-2415-4317

Бібліографічний опис статті: Городиська, В. (2022). WEB-QUEST у сучасному освітньому контенті закладу вищої освіти. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 38–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.6>

**WEB-QUEST У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

У статті з'ясовано сутність технології WEB-QUEST у сучасному освітньому контенті закладу вищої освіти, висвітлено сутнісне значення поняття вебквесту та основні підходи до його організації та проведення в закладах вищої освіти, представлено змістові аспекти його розуміння. Виокремлено низку сучасних форм в освітньому процесі закладів вищої освіти: майстер-класи, подкасти, блоги, вебблоги, квести, вебквести та ін.

Зосереджено увагу на одній із новітніх форм організації самостійної роботи студентів – вебквесті. З'ясовано, що вебквест є не дитячою грою в соціальній мережі, а конструктивним підходом до навчання, цікавим, цілеспрямованим і перспективним видом діяльності, що нагадує рольову гру серед студентів. Доведено, що студенти, обираючи та виконуючи різні ролі (пошукові, дослідні тощо) в інтернет-мережі, досліджують навчальну проблему з різних аспектів, а згодом її презентують онлайн або офлайн.

Виокремлено основні вимоги до організації самостійної роботи майбутніх педагогів: складання сценарію вебквесту; визначення головних ролей, учасників, плану роботи, основних завдань; поділ студентів на групи (підгрупи), їх мотивація для спільної пізнавально-пошукової діяльності; перелік інтернет-джерел, посилання на вебсайти з теми, проблеми; формулювання критеріїв і параметрів оцінювання вебквесту; підбиття підсумків.

Запропоновано вебквест із навчальної дисципліни «Методика організації та проведення свят та розваг у закладі дошкільної освіти» для майбутніх вихователів.

Акцентовано, що використання вебквестів у навчанні під час самостійної роботи змінює традиційний освітній процес закладу вищої освіти на нетрадиційний підхід до пізнання навчального предмета, робить його цікавим, якісно-ціннісним, сприяє розвитку інтересів студентів, активізує самостійну пізнавальну діяльність.

Наголошено, що вебквест потрібно розуміти і як технологію, і як освітній процес. Вебквест посідає сьогодні важливе місце серед основних педагогічних мережеских новацій в Інтернеті, а як освітня діяльність він приваблює й залучає всіх студентів групи до цікавої пізнавальної віртуальної гри, мотивуючи їх до активної участі не лише на початкових етапах, а й упродовж усього проектного шляху квесту.

Ключові слова: заклад вищої освіти, смартоsvіта, інтернет-технології, сучасні форми освітнього процесу, вебквест, самостійна робота майбутніх педагогів.

Violetta GORODYSKA

PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0002-2415-4317

To cite this article: Gorodyska, V. (2022). WEB-QUEST u suchasnomu osvitnomu kontenti zakladu vyshchoi osvity [WEB-QUEST in modern educational content higher education institution]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 38–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.6>

**WEB-QUEST IN MODERN EDUCATIONAL CONTENT
HIGHER EDUCATION INSTITUTION**

The article clarifies the essence of WEB-QUEST technology in the modern educational content of higher education institutions; the essential meaning of the concept of web-quest and the main approaches to its organization and conduct in

higher education institutions are highlighted, the semantic aspects of its understanding are presented. A number of modern forms in the educational process of higher education institutions have been identified: master classes, podcasts, blogs, web blogs, quests, web quests, etc.

The focus is on one of the newest forms of organizing students' independent work – a web quest. It turned out that the web quest is not a children's game on a social network, but a constructive approach to learning, an interesting, focused and promising activity that resembles a role play among students. It is proved that students, choosing and performing various roles (search, research) in the Internet, explore the educational problem in various aspects, then present it online or offline.

The main requirements for the organization of independent work of future teachers: scripting a web-quest, defining the main roles, participants, work plan, main tasks, dividing students into groups (subgroups), motivating them for joint cognitive search activities, a list of Internet sources, links to websites on the topic, problems; formulation of criteria and parameters for web quest evaluation; drawing conclusions.

A web-quest on the subject "Methods of organizing and conducting holidays and entertainment in preschool education" for future educators is offered.

It is emphasized that the use of Web-quests in teaching while doing independent work changes the traditional educational process of higher education to a non-traditional approach to learning the subject, makes it personally interested, qualitative and valuable, promotes students' interests, enhances their independent cognitive activity.

Key words: institution of higher education, smart education, Internet technologies, modern forms of educational process, web-quest, independent work of future teachers.

Актуальність проблеми. У третьому тисячолітті підготовка майбутніх фахівців у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) зазнає суттєвих змін і трансформацій. У сучасному освітньому контенті з'являються щораз нові мегапотужні інтернет-технології, які впливають на всі сфери життя молоді, особливо студентської. Сьогодні традиційну освіту, електронне навчання (e-learning) замінює т.зв. smart-освіта (Smart Education, «розумна освіта»). Під smart-освітою науковці розуміють організовану й реалізовану за умов Інтернету та мережевих програм взаємодію викладача і студента, навчальних дисциплін, багатоаспектного бачення навчальних предметів науки, орієнтовану на формування системної оцінки розглядуваних питань із різних джерел. Сьогодні термін "Smart Education" багато країн використовують як стандарт якості отриманої освіти.

У ХХІ ст. особливо актуальною вважають саме smart-освіту й оновлені відповідно до її стандартів сучасні форми освітнього процесу в ЗВО, як-от майстер-класи, подкасти, блоги, вебблоги, квести, вебквести та ін.

Нині перед викладачами закладів вищої освіти постає завдання активізувати майбутніх фахівців до нових освітніх трендів і тенденцій, застосовуючи активні й інтерактивні форми, методи і засоби організації їх самостійної роботи з використанням модерних освітніх інтернет-технологій, зокрема вебквестів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема застосування новітніх інформаційних технологій, сучасних засобів навчання у виші привертає увагу багатьох науковців. Так,

використання мережевих ресурсів в освітньому процесі вищої школи ХХІ ст. висвітлюють Н. Дементьєва, Г. Скрипка, С. Литвинова; інноваційний характер самостійної роботи з використанням інтернет-технологій у професійній підготовці фахівців увиразнюють Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Кадемія (Kademiia, Shestopaliuk, 2013), М. Козяр, Л. Савченко (Савченко, 2017), О. Шестопалюк та ін.; застосування вебквест-технологій у вітчизняних ЗВО під час підготовки майбутніх спеціалістів розглядають Л. Савченко, Н. Кононец, І. Сокол, О. Фомічова (Фомічова, 2017) та ін.; реалізацію вебквест-технологій навчання майбутніх вихователів ЗДО досліджують Л. Куземко (Куземко, 2017), Т. Бондаренко та ін. Науковці розробили низку теоретичних і практичних рекомендацій щодо впровадження вебквесту у ЗВО та формування необхідних знань та вмінь студентів під час такого новітнього навчання. До слова, сьогодні налічується мізерно мало досліджень стосовно ролі самостійної діяльності студентів в опануванні навчальних дисциплін для формування професійних навичок у майбутніх вихователів засобами вебквесту.

І хоч технологія вебквесту не є новою, проте її використання в освітній сфері ще не стало масовим. Сучасні фахівці вважають вебквест ефективною формою інтеграції педагогічних та інтернет-технологій в освітній процес вишу. З огляду на це, більшість науковців підтверджує величезні дидактичні можливості WEB-QUEST у педагогічній освіті та організації самостійної роботи майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зазначені аспекти й зумовили вибір теми нашої статті, **мета**

якої – дослідити вебквест як інноваційну форму самостійної діяльності студентів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У сучасному глобалізованому суспільстві виникла потреба не лише у швидкісному інтернеті, а й у мобільному пошуку й відборі навчальної інформації під час підготовки майбутніх фахівців ЗВО. Завдяки інтернет-технологіям та глобальним мережевим ресурсам велике значення має сучасна інноваційна діяльність викладача та студентів в освітньому процесі вишу, особливо за умов онлайн-навчання.

У бурхливому потоці мережевої інформації виразнюється необхідність швидко знаходити й отримувати потрібні знання; формувати відповідні вміння і навички студентів за мінімальної затрати часових меж. Це питання сьогодні набуває надзвичайної актуальності не лише в наукових працях дослідників, а й у роботі викладачів вишу.

Безсумнівно, професійна підготовка майбутніх педагогів із дошкільної освіти передбачає обов'язкові систематичні й наполегливі самонавчання, саморозвиток, самоутвердження, які ефективні лише за умов правильного педагогічного керівництва у ЗВО з використанням сучасних форм організації самостійної роботи студентів під час підготовки до практичних занять. Цьому значно сприяє один із найбільш активних і популярних сьогодні різновидів підготовки майбутніх фахівців – вебквест.

Вебквест – це новітня інноваційна технологія, яка швидкими темпами набула поширення й визнання як серед закордонних науковців і освітян, так і в Україні. Дослідники розглядають термін «вебквест як освітній продукт і як технології» (Савченко, 2017: 69).

У класичному розумінні вебквест (webquest) – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інтернет-ресурси. Як зазначає В. Шмідт, вебквести – це мініпроекти, засновані на самостійному пошуку необхідної інформації в Інтернеті (Short, 1985: 2–6). Завдяки такому конструктивному підходу до набуття знань студенти не тільки самотужки добирають і впорядковують відповідний матеріал, отриманий з Інтернету, а й опановують уміння розв'язувати поставлене перед ними завдання, пов'язане з навчальною діяльністю. Дослідниця П. Шаматонова вважає вебквест захопливою подорожжю в мережі Інтернет, що передбачає запити в різних пошу-

кових системах, отримання досить великого обсягу інформації, її аналіз, систематизацію й подальшу презентацію (Short, 1985: 2–6).

Так, можемо констатувати, що вебквест є, по-перше, технологією, яка виникла за допомогою мережі Інтернет, по-друге, освітнім процесом, що відбувається через залучення суб'єктів (викладача та студентів) до самостійної діяльності з метою пошуку необхідного матеріалу, його засвоєння та опанування глибоких знань із відповідних навчальних дисциплін.

Вітчизняні науковці С. Єрмоленко й Н. Тарасенко трактують вебквест як інноваційний метод набуття знань молоддю, як форму самостійної пошукової діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети за допомогою слідування інтернет-маршрутом, послідовно переходячи від одного етапу до наступного (Єрмоленко, Тарасенко, 2016: 77).

Для Л. Савченка вебквест є дидактичною структурою, в межах якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає її параметри й визначає часові межі. При цьому педагог перестає бути винятковим «джерелом знань», а створює необхідні умови для самостійного пошуку необхідної інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів навчальної діяльності на її активних учасників. Отже, вебквест – це інтерактивний процес, під час якого студенти опановують навички самостійного здобуття потрібних знань (Савченко, 2017: 69).

Таким чином, вебквест є не просто дитячою грою в мережі, а конструктивним підходом до навчання, достатньо цікавим, цілеспрямованим і перспективним видом діяльності, що нагадує рольову гру серед студентів. Останні, обираючи й виконуючи різні ролі (пошукові, дослідні) в інтернет-мережі, досліджують навчальну проблему з різних аспектів, згодом презентуючи її онлайн або офлайн.

Сучасним викладачам слід суттєво активізувати самостійну роботу студентів під час навчання у ЗВО. За наявності чітких інструкцій педагога, пошукових підказок, мережесилань, успішного виконання самостійних завдань у майбутніх вихователів вироблятимуться навички самостійного здобуття знань, пошуку необхідного матеріалу, розвиватиметься критичне мислення, збагачуватиметься інформаційно-комунікативна діяльність і стимулюватиметься професійне зростання загалом.

Виокремимо основні елементи, на які потрібно орієнтуватися під час організації вебквесту в процесі підготовки майбутніх вихователів до формування певних компетентностей: 1) вступ, у якому обов'язково вказують терміни проведення роботи й увиразнюється вихідна ситуація або завдання; 2) посилання на ресурси мережі, де містяться необхідні для вебквесту матеріали (електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів, що висвітлюють певну проблематику); 3) поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо; 4) висновки, що містять приклад оформлення результатів виконаного завдання або його презентації, а також зазначення способів подальшої самостійної роботи з обраної теми й галузі практичного застосування отриманих результатів та навичок (Рассказова, 2021: 36–40).

Наголосимо, що метою вебквесту є самостійне опрацювання студентами частини навчального матеріалу, виконання розрізаних практичних завдань та на підставі одержаних знань, умінь і навичок створення власного проєкту, представленого в презентації і згодом запропонованого для обговорення у власному блозі, подальшому майстер-класі на прикінцевих заняттях чи заліковій роботі.

Як акцентують фахівці, вебквести ґрунтуються на проєктній методиці, орієнтованій на самостійну діяльність студентів (індивідуальну, парну, групову) протягом певного проміжку часу. Цей метод поєднується з груповим підходом до навчання (cooperative learning). До речі, проєктна діяльність найбільш ефективна за умови її безпосереднього зв'язку з програмним матеріалом, що суттєво розширює і поглиблює знання студентів під час роботи над проєктом.

Зазначимо, що метод проєктів завжди передбачає розв'язання конкретної проблеми. А це сприяє своєрідному перенесенню уваги студентів із зовнішнього формального вираження на внутрішній зміст. Студенти зайняті пошуком раціональних способів розв'язання навчального завдання, а також переконливих аргументів, що доводять правильність обраного шляху (Kademiia, Shestopaliuk, 2013, p. 28).

Фахівці розрізняють два види вебквестів: а) короточасні (одне-два заняття), мета яких

полягає в аналізі й інтегруванні певних знань; б) довготривалі (місяць, семестр, рік), що передбачають поглиблення знань із певного навчального предмета. Зазвичай над вебквестами працюють у мінігрупах, але є й такі, що передбачають лише індивідуальну роботу студентів. Для освітніх вебквестів характерне те, що всю навчальну інформацію або її частину розміщено на різних сайтах. Результати роботи можуть бути представлені у вигляді вебсторінок або вебсайтів, комп'ютерної презентації, відеофільму або усного виступу.

Нагадаємо ще раз про важливість для вебквесту його *структури*, яка містить такі шість компонентів: 1) вступ, у якому подають сценарій квесту і головні ролі учасників, попередній план роботи, огляд усього квесту, 2) центральне завдання, яке має бути зрозумілим і цікавим, містити мотивацію для спільної пізнавально-пошукової діяльності; 3) список інформаційних ресурсів, адреси інтернет-ресурсів і вебсайтів із теми; 4) опис роботи, яку необхідно виконувати кожному учаснику; 5) перелік критеріїв і параметрів оцінювання квесту; 6) висновок, де вказується отриманий творчий досвід під час проходження квесту (Крутієнко, 2013–2014).

Вебквест сприяє розвитку вмінь студентів шукати інтернет-інформацію на вимогу педагога, розвиває їхні комп'ютерні навички, заохочує навчатися самостійно. Сучасна молодь, котра чудово адаптована до різних гаджетів, смартфонів, сучасних технологічних течій, обізнана із сутністю та змістом квестів, вебквестів, і залюбки працює в команді задля досягнення поставленої мети (збір, обмін, опрацювання інформації та її швидке подання чи представлення перед аудиторією, володіння широкими комунікативними можливостями з обраної проблематики).

Наголосимо, що вебквести розвивають у майбутніх фахівців критичне мислення, а також формують і вдосконалюють уміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати й систематизувати необхідну навчальну інформацію.

Більшість педагогів спеціальності «Дошкільна освіта» успішно застосовують ігровий метод на семінарських та практичних заняттях (гра-подорож, гра-дослідження, квест та ін.). Як правило, їх проводять під час оволодіння навчально-методичними дисциплінами «Ознайомлення дітей із суспільним довкіл-

лям», «Естетотерапія», «Організація музично-театральної діяльності та дитячої художньої культури дітей», «Методика організації та проведення свят та розваг у ЗДО» та ін.

Зміст навчальних предметів спеціальності «Дошкільна освіта» передбачає широкі можливості для використання квест-технологій. Викладачеві ЗВО необхідно добре володіти ними, щоб уміти пояснити завдання, способи їх виконання, а також вимоги до оформлення отриманих результатів. Застосувати квест-технологію доцільно вже під час вивчення перелічених нами раніше навчальних курсів. Студентам потрібно пропонувати завдання зі створення найпростіших проєктів, прогнозів щодо розв'язання квесту (наприклад, за картою, схемою, стрілками, сюрпризами-завданнями, збором пазлів, цифрами, буквами, загадками, малюнками, подорожами на килимку, кораблями, пошуками скарбів, орієнтацією на місцевості за малюнками) або виконання проєктних завдань із власноруч створеними з фотоколажу картами; пошуку власних варіантів для засвоєння необхідного матеріалу. Потрібну навчальну інформацію студенти можуть черпати з готових інтернет-джерел або тих, які вони самостійно знайдуть у мережі Інтернет. У цьому, власне, і виявляється пошуковий характер вебквесту.

Так, наприклад, для навчальної дисципліни «Методика організації та проведення свят та розваг у ЗДО» можна запропонувати вебквест на складання загальної назви свята з окремих фотоелементів та проходження таких 7 зупинок.

Зупинка № 1. «Свята та розваги». За зовнішніми ознаками на запропонованих малюнках розрізнити, де відбувається свято, а де представлено розвага у ЗДО.

Зупинка № 2. «Традиції. Звичаї. Обряди». Віднайти: а) компоненти свята, що відповідають важливим традиціям; б) основні народні звичаї під час святкування; в) народні обряди та їх застосування на дитячих святах.

Зупинка № 3. «Ритуал. Церемонія». Основні їх принципи і закони як важливі засади свята.

Зупинка № 4. «Види свят». Знайти всі відомі різновиди свят. Укласти їх перелік та назви.

Зупинка № 5. «Яких свят є найбільше?» З'ясувати і віднайти всі свята народного календаря та їх святкування у ЗДО.

Зупинка № 6. «Народознавчі свята». Знайти символи українців та розмежувати їх на державні й народні.

Зупинка № 7. «Сучасні свята у ЗДО». Пошук сучасних назв свят (дозволяються і креативні назви).

Після успішного проходження зазначених зупинок студенти мають отримати назву свята і записати її на аркуші А4, зробити фото й надіслати у вайбер за наданим номером.

Перші три учасники стануть переможцями й отримають бонусні бали від викладачів та символічні подарунки-сувеніри.

Отже, використання вебквестів у навчанні під час самостійної роботи змінює традиційний освітній процес ЗВО шляхом нетрадиційного пізнання навчального предмета, робить його цікавим, якісно-ціннісним, сприяє розвитку інтересів студентів, активізує їхню самостійну пізнавальну діяльність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, вебквест потрібно розуміти і як технологію, і як освітній процес. Як технологія він посідає сьогодні важливе місце серед основних педагогічних мережевих новацій в Інтернеті, а як освітня діяльність він приваблює й залучає всіх студентів групи до цікавої пізнавальної віртуальної гри, мотивуючи їх до активної участі не лише на початкових етапах, а й упродовж усього проєктного шляху квесту.

Як бачимо, вебквест є, по-перше, формою організації самостійної роботи студентів, по-друге, сукупністю методів і прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти шукають необхідну інформацію, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Зазначена технологія дає змогу працювати в групах (від трьох до п'яти студентів), розвиває конкурентність і лідерські якості кожного учасника, підвищує не тільки мотивацію до набуття знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію (Савченко, 2017: 70). Вебквест можна використовувати незалежно від навчальної дисципліни, теми, проблеми, що і викликатиме зацікавленість у їх створенні та напрацюванні в подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єрмоленко С., Тарасенко Н. Квест як інноваційний метод формування здорового способу життя підлітків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Випуск 136. Чернігів. 2016. С. 76–78.

2. Кадемія М.Ю., Шестопалюк О.В. Веб-квест як інноваційна технологія навчання у вищій і середній школі. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2013. 155 с.
3. Крутієнко С.А. Роль веб-квест технологій у розвитку творчої особистості вчителів і учнів. Режим доступу : http://krutienko.ucoz.ua/2013-2014/rol_veb-kvest_tekhnoloigq.pdf
4. Куземко Л. Формування у студентів педагогічних спеціальностей навичок XXI століття у процесі виконання самостійної роботи. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2017. Вип. 1–2. С. 20–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2017_1-2_5
5. Рассказова О.І., Тарасенко Н.В., Григоренко В.Л. Актуальні питання інформаційно-технологічного супроводу процесу підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей як суб'єктів здоров'язбереження молодого покоління в умовах карантинних заходів та дистанційного навчання. 2021 р. URL: <http://dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/16515/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA.%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C-37-41.pdf> с. 36-40.
6. Савченко Л. Використання веб-квест технологій у вищій школі при підготовці майбутніх фахівців. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. № 1. С. 67–74.
7. Фомічова О. Веб-квести як засіб формування готовності до інноваційної діяльності студентів у вищій школі. *Scientific Journal "ScienceRise: Pedagogical Education"*. 2016. № 10. С. 31–34. http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/81171/77217.
8. Short E. The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. 1985. Vol. 36. № 2.

REFERENCES:

1. Yermolenko S. & Tarasenko N. (2016) Kvest yak innovatsiyni metod formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv [Quest as an innovative method of forming a healthy lifestyle of adolescents]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya : Pedahohichni nauky. Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences. Vyp. 136, p. 76-78. (in Ukrainian).*
2. Kademiia M.Iu. & Shestopaliuk O.V. (2013) Veb-kvest yak innovatsiina tekhnolohiia navchannia u vyshchii i sereanii shkoli. [Web-quest as an innovative technology of education in higher and secondary schools]. *Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер». Web-quest in the training of future teachers: teaching method. way. Vinnytsia: Planer Firm LLC. p. 24–29. (in Ukrainian).*
3. Krutiienko S.A. (2013-2014) Rol veb-kvest tekhnolohii u rozvytku tvorchoi osobystosti vchyteliv i uchniv. [The role of web-quest technology in the development of creative personality of teachers and students]. Retrieved from : http://krutienko.ucoz.ua/2013-2014/rol_veb-kvest_tekhnoloigq.pdf (in Ukrainian).
4. Kuzemko L. (2017) Formuvannia u studentiv pedahohichnykh spetsialnostei navychok XXI stolittia u protsesi vykonannia samostiinoi roboty. [Elektronnyi resurs]. [Formation of students of pedagogical specialties skills of the XXI century in the process of independent work]. [electronic resource]. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Continuing professional education: theory and practice. Vyp. 1-2. p. 20–25. Retrieved from : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2017_1-2_5 (in Ukrainian).*
5. Rasskazova O.I. & Tarasenko N.V. & Hryhorenko V.L. (2021) Aktualni pytannia informatsiino-tekhnolohichnoho suprovodu protsesu pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv sotsionomicznykh spetsialnostei yak subiektiv zdoroviazberezhennia molodoho pokolinnia v umovakh karantynnykh zakhodiv ta dystantsiinoho navchannia. [Topical issues of information and technological support of the process of training future specialists in socioeconomic specialties as subjects of health care of the younger generation in the conditions of quarantine measures and distance learning]. p. 36–40. Retrieved from : <http://dspace.khntusg.com.ua/bitstream/123456789/16515/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA.%D0%BF%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%8C-37-41.pdf> (in Ukrainian).
6. Savchenko L. (2017) Vykorystannia veb-kvest tekhnolohii u vyshchii shkoli pry pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv. [The use of web-quest technology in high school in the training of future professionals]. *Педагогіка вищої та середньої школи. Higher and secondary school pedagogy. № 1. p. 67–74. (in Ukrainian).*
7. Fomichova O. (2017) Veb-kvesty yak zasib formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti studentiv u vyshchii shkoli. [Web-quests as a means of forming readiness for innovative activity of students in higher education]. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education».* № 10. p. 31–34. Retrieved from : http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/81171/77217. (in Ukrainian).
8. Short E. (1985) The Concept of Competence : Its Use and Misuse in Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 36. № 2. p. 2–6.

УДК 373.2.016:81-028.31(45)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.7>

Світлана ЄЛДІНОВА

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри методик дошкільної та початкової освіти, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна, 25001

ORCID: 0000-0002-1759-3274

Бібліографічний опис статті: Єлдінова, С. (2022). Особливості розвитку мовленнєвих навичок старших дошкільників в ігровій формі. Acta Paedagogica Volyniensis, 1, 44–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.7>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ФОРМІ

Проблема розвитку мовленнєвих навичок старших дошкільників є однією з найважливіших у системі дошкільного виховання. Ступінь розвитку мовлення є характеристикою освіченості людини й народу загалом. За допомогою мовних засобів людина виражає себе, свій внутрішній світ, світобачення, свій естетичний, етичний, світоглядний та інтелектуальний розвиток.

Вироблення в дошкільників навичок практичного володіння рідною мовою, вміння правильно будувати висловлення в усній формі – основне завдання, яке постає перед закладом дошкільної освіти. У дитини старшого дошкільного віку вдосконалюється граматична правильність мовлення, продовжується засвоєння суфіксів, спостерігається прагнення до точного вживання граматичних форм, що виявляється в критичному ставленні до власного мовлення і мовлення інших людей.

У дошкільному віці мовлення дитини виконує функцію спілкування, пізнання світу, планування власних дій та спільної діяльності. Дитина володіє здебільшого розмовним стилем усної української мови.

Мовлення є головним фактором соціалізації дітей не лише в дошкільному закладі, а й за його межами. Оскільки дошкільний вік характеризується тим, що провідною діяльністю дитини є ігрова, то саме гра стимулює мовлення дошкільників.

Використання різноманітних ігор під час навчання та вільного часу дітей сприяє своєчасному розвитку, зокрема, мовлення.

Мовленнєво-ігровою є діяльність, яка потребує застосування набутих раніше знань, мовленнєвих навичок та вмінь. Характерною ознакою цієї діяльності є усвідомлення дітьми побудови ігрового сюжету.

Для дітей гра зі словом є не лише цікавим, а й корисним для її розвитку процесом. Мовленнєві ігри спрямовані на правильну вимову, уточнення та закріплення словника, на загальний розвиток мовлення. Дошкільнята вчать висловлювати власну думку, знаходити компроміс з однолітками, робити висновки. Разом із розвитком мовлення діти стають упевненішими, зникає сором'язливість, напруженість, скутість.

Гру слід використовувати під час мовленнєвого розвитку, що виявляється в дитячій діяльності й яка пов'язана зі спілкуванням.

Використання дидактичних ігор у дошкільних закладах досить розповсюджене. Їх використовують не лише на заняттях, а й під час прогулянок та у вільний для дітей час. Орієнтація на ігрову діяльність, прийоми та ігрові форми важливо включати в навчальну роботу. Особливого значення набуває поєднання гри з навчальною діяльністю в старшій групі дошкільного закладу, оскільки відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної.

Ключові слова: мовлення, старші дошкільники, види ігор, досвід вихователя, ЗДО, ігрова форма.

Svitlana ELDINOVA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Methods of Preschool and Primary Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Shevchenko str., 1, Kropyvnytskyi, Kirovograd region, Ukraine, 25001

ORCID: 0000-0002-1759-3274

To cite this article: Eldinova, S. (2022). Osoblyvosti rozvytku movlennievkykh navychok starshykh doshkilnykiv v ihrovii formi [Features of development of speech skills of senior preschool children are in a playing form]. Acta Paedagogica Volyniensis, 1, 44–49, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.7>

FEATURES OF DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ARE IN PLAYING FORM

The problem of development of speech skills of senior preschool children is one of major in the system of preschool education. Degree of development of broadcasting is description of form of man and people on the whole. By means of language means a man expresses itself, the inner world, attitude, aesthetic, ethic, world view and intellectual development.

Making for the preschool children of skills of the practical possessing the mother tongue, ability correctly to build expression in oral - a basic task that appears before establishment of preschool education. The grammaticality of broadcasting improves for the child of senior preschool age, mastering of suffixes proceeds, there is aspiring to the exact use of grammatical forms, that appears in critical attitude toward the own broadcasting and broadcasting of other people.

In preschool age, broadcasting of child performs the duty of communication, cognition of the world, planning of own actions and joint activity. A child seizes mainly colloquial style of verbal Ukrainian language.

Broadcasting comes forward as a main factor of socialization of children not only in preschool establishment but also after his limits. As, preschool age is characterized that by leading activity of child playing, then exactly a game stimulates broadcasting of preschool children. Use of various games during studies and spare time of children, helps timely development, in particular broadcasting. Speech-playing activity is activity, that needs application of purchased earlier knowledge, speech skills and abilities. For this activity a characteristic sign is that children were able to realize the construction of playing plot.

For children a game with a word is not only an interesting, but also useful process for her development. Speech games are sent to the correct pronunciation, clarification and fixing of dictionary, on common development of broadcasting. Preschool children study to express own opinion, find a general compromise between children, ability to draw conclusion. At the same time with development of broadcasting, children become more confidently, a diffidence disappears, tension, constrained.

The game, as a leading type of activity of preschool children, it follows to use during speech development that appears in child's activity with communication. The use of the didactics playing preschool establishments is widespread. They are used not only on employments but also during walks and in spare for children time. Orientation on playing activity, receptions and playing forms it is important to plug in educational work. As the special value acquires combination of game with educational activity in the senior group of preschool establishment, so as a transition originates from playing to educational activity.

Key words: *broadcasting, senior preschool children, types of games, experience of educator, preschool, playing form.*

Актуальність статті зумовлена, з одного боку, важливістю проблеми особливостей розвитку мовленнєвих навичок старших дошкільників в ігровій формі, з іншого – теоретичною й практичною обмеженістю дослідження проблеми. З огляду на це, необхідно розробити нові ігрові форми для розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми психології мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку цікавлять багатьох учених. Значний внесок у розвиток цієї теми зробили такі науковці: В.С. Мухіна, Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, О.Л. Леонтьєв та ін. Також цю проблему досліджували О.М. Біляєв, Т.К. Донченко, М.Г. Стельмахович, О.Я. Савченко, Г.Т. Шелехова, В.Д. Ужченко, які у своїх працях звертають увагу на форми і прийоми роботи над текстом.

Проблемі реалізації завдань розвитку зв'язного мовлення присвячено низку монографічних досліджень та методичних посібників (І.В. Коляденко, М.П. Сенкевич, Т.О. Ладиженська та інші).

Мета статті – теоретично дослідити та наочно перевірити процес розвитку мовлення дітей дошкільного віку в ігровій формі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Мовлення – феномен психіки людини. Це психофізіологічне, психолінгвістичне, біологічне, соціокультурне, фізичне, лінгвістичне, нейрофізіологічне, нейролінгвістичне явище (Honcharenko, 1997: 278–279).

Тривалий час зберігалася тенденція вивчати мовлення тільки в тандемі з мисленням. Психологічними засадами лінгводидактики є вчення психологів і психолінгвістів про розвиток мовленнєвих функцій, усвідомлення мовлення дітьми.

Мовленнєва поведінка зумовлена такими соціальними факторами, як культура, національні особливості, етика, виховання, міжособистісне спілкування, які в процесі інтеріоризації стають внутрішніми компонентами психічних структур. Зовнішні вияви психофізіологічних процесів у мовленнєвій поведінці людей виражаються з фонетичного боку мовлення (вібрація голосу, темброві модуляції, збільшений темп, швидкість мовленнєвих реакцій) (Bohush, 2018: 254–260).

У старшому дошкільному віці в дитини виникає потреба пояснити одноліткам зміст майбутньої гри, призначення іграшки тощо. Нерідко навіть незначне непорозуміння призво-

дить до взаємного невдоволення мовця й слухача. Пояснювальне мовлення вимагає певного послідовного викладу, виділення і вказівки головних зв'язків і відносин у ситуації, які співрозмовник повинен зрозуміти.

Мовлення дитини старшого дошкільного віку досягає високого рівня розвитку. Словниковий запас дитини збільшується швидкими темпами, рівномірно використовують усі частини мови, складні слова, слова з абстрактним значенням. Дитина цього віку володіє побутовою лексикою на рівні розмовного мовлення дорослих. Однак залишаються певні недоліки: спостерігаються семантичні помилки, неправильне розуміння окремих абстрактних, часових і просторових понять, багатозначних слів, прислівників (разом і поруч) (Kalmykova, 2008: 69).

У старших дошкільників достатньо розвинені мовленнєве дихання, фонематичний слух, артикуляційний апарат. Діти регулюють силу голосу відповідно до ситуації. Розвиваються фонематичне сприймання і здатність до звукового аналізу слова.

До старшого дошкільного віку дитина вміє вимовляти всі звуки, хоча в деяких дітей ще не достатньо артикуляційно сформовано шиплячі. Діти активно грають зі звуками, інтонаційно вимовляють звук у слові, аналізують звуковий склад слів, виокремлюють перший і останній звуки в слові, добирають слова з потрібним звуком, диференціюють поняття «звук», «слово» (Nemov, 2015: 528).

Дитина критично ставиться до своєї вимови, усвідомлює дефекти. Через порушення вимови діти заміняють під час мовлення слова з дефективним звуком іншими словами, подібними за значенням (замість «машина» кажуть «автомобіль»).

Основними завданнями для розвитку мовлення є такі: розвивати силу голосу, тембр, темп, ритм, методику, навички використання різної інтонації, чітку дикцію; вдосконалювати диференціацію подібних звуків, артикуляцію звуків; ознайомлювати дітей зі словом, вправляти у вмінні виокремлювати слово як самостійну смисловою одиницю з потоку слів, учити правильно визначати наголос (Kalmykova, 2010: 100).

У дитини старшого дошкільного віку вдосконалюється граматична правильність мовлення, продовжується засвоєння суфіксів, спостерігається прагнення до точного вживання граматичних форм, що виявляється в критич-

ному ставленні до власного мовлення і мовлення інших людей.

У дошкільному віці мовлення дитини виконує функцію спілкування, пізнання світу, планування власних дій та спільної діяльності. Дитина володіє здебільшого розмовним стилем усної української мови.

Мовлення є головним фактором соціалізації дітей не лише в дошкільному закладі, а й за його межами.

Використання різноманітних ігор під час навчання та вільного часу дітей сприяє своєчасному розвитку, зокрема, мовлення. Мовленнєво-ігровою є діяльність, що потребує застосування набутих раніше знань, мовленнєвих навичок та вмінь. Для цієї діяльності характерною ознакою є те, щоб діти змогли усвідомити побудову ігрового сюжету (Povalyaeva, 2002: 43).

Для дітей гра зі словом є не лише цікавим, а й корисним процесом для її розвитку. Мовленнєві ігри спрямовані на правильну вимову, уточнення та закріплення словника, на загальний розвиток мовлення. Дошкільнята вчать висловлювати власну думку, знаходити компроміс з однолітками, робити висновки. Разом із розвитком мовлення діти стають упевненішими, у них зникає сором'язливість, напруженість, скованість.

Використання дидактичних ігор у дошкільних закладах досить розповсюджене. Їх використовують не лише на заняттях, а й під час прогулянок та у вільний для дітей час. Варто орієнтуватись на ігрову діяльність, включати в навчальну роботу ігрові прийоми та форми. Особливого значення набуває поєднання гри з навчальною діяльністю в старшій групі дошкільного закладу, оскільки відбувається перехід від ігрової діяльності до навчальної.

Вихователі найчастіше віддають перевагу дидактичним іграм, тому що вони спрямовані на розвиток знань, умінь та навичок дошкільника. Формується пізнавальний інтерес до знань, цікавість до нової інформації, вдосконалюються мовленнєві навички. Дидактичні ігри сприяють ефективному освітньо-виховному процесу.

Дидактична гра – це система впливів, спрямована на формування потреби в знаннях, утворення інтересу до того, що може бути корисним для дитини, формування більш досконалих пізнавальних навичок.

Вона розробляється з різною метою, спрямовується на розвиток мовленнєвих навичок, поєднуючи такі два аспекти, як навчальний (щось пізнавальне та невідоме) та ігровий (цікаве для дитини).

Видатний педагог О. Савченко зауважує, що дидактичні ігри можна використовувати тільки в словесній формі, поєднувати слово з діями, реальними предметами та наочністю (Savchenko, 2012: 121).

Приклади дидактичних ігор для старшої групи дошкільного закладу:

Дидактична гра «Осінь яка?». Мета: вчити добирати особливі характеристики осені; розвивати вміння дібрати до слова якнайбільше епітетів; розвивати зв'язне мовлення.

Перебіг гри

Вихователь: – Пропоную вирушити в екскурсію автобусом. Контролером та екскурсоводом буду я. Наш автобус уже чекає нас, але необхідний квиток, щоб поїхати, а оплатити його можна гарним словом про осінь.

– Осінь яка?

– Багряна, барвіста, вітряна, дощова, жовта, кольорова, соковита, туманна, холодна, темна, щедра, яскрава...

За кожне слово вихователь розсаджує дітей в автобус по місцях.

Вихователь: От і всі сіли. У віконце виглядаємо і цікавинки збираємо. Наш автобус тихенько рушає. Діти, осінь, як й інші пори року, вносять свої зміни у світ природи.

Саме дидактичні ігри активізують інтерес та увагу дітей, мовлення та мовленнєві здібності, кмітливість, увагу, закріплюють знання та навички.

Ігрові вправи на розвиток фонематичного слуху.

«Звуки будинку». Вихователь пропонує дітям прислухатись до звуків кімнати, будинку, будь-якого приміщення, де вони перебувають, запам'ятати звуки, які вони чують. Далі завдання можна ускладнити, запропонувавши визначити джерело звуку із заплещеними очима.

«Будинок звуків». Вихователь пропонує дітям поселити кожен звук в окрему кімнату і покласти його спати. Наприклад: слово «мак» відведемо спати. До першої кімнати відведемо звук [м], до другої – [а], до третьої – [к]. Якщо дитина пропускає голосний, педагог здивовано наголошує: «Хіба тут живе слово «мк»? Я вважала, що «мак»!

Наголосимо на тому, що ігрові вправи формують, удосконалюють і розвивають мовлен-

нєві навички та вміння, оскільки діти в ігровій формі визначають важливість мовленнєвих одиниць для власного мовлення, спілкування та обізнаності.

Театралізована діяльність відіграє особливу роль у розвитку дітей. Вона пов'язана зі сприйманням художньо-літературних творів та з особистісним відтворенням в ігровій формі набутих знань, уявлень, почуттів, емоцій.

Театралізовані ігри – це розігрування літературного твору, коли дитина виконує певну роль, показуючи її своїм мовленням, емоціями та жестами. Старшим дошкільникам подобається цей вид діяльності, оскільки можна на практиці відтворити дійство, про яке вони дізналися з прослуханого твору. Головне – зацікавити дітей, а потім діти самі будуть виявляти свою ініціативу. Стараючись відтворити роль персонажа, дошкільники намагаються спиратися на свій життєвий досвід, визначити те, як би вони змогли діяти в тій чи іншій ситуації (Kalmykova, 2016: 273).

Старші дошкільнята можуть змінювати початок та кінцівки знайомих сюжетів, вигадувати перебіг подій, у які потрапляє герой, вводити нових персонажів. Гра-драматизація часто стає спектаклем, у якому діти грають для глядачів, а не для себе. Це дає їм змогу навчитися регулювати свою поведінку, рухи, обмірковувати кожне слово.

Беручи участь у театралізованих іграх, діти відчують різні емоції, як-от задоволення, цікавість від процесу; навчаються контролювати власні емоції та емоції головних героїв, яких вони обрали, вчать розуміти їхні дії та вчинки. Також спілкування в колективній грі є його основою. Навіть найбільш чутливі, нетовариські, скуті в рухах діти можуть розслабитися, виявити ініціативу в спілкуванні, взяти участь в обговореннях.

Для дітей старшого дошкільного віку пропонуємо орієнтовну тематику художніх творів для театралізованих ігор, театрів, інсценівок: «Котик і Півник», «Лисичка та журавель», «Пан Коцький» – українські народні казки; «Трое поросят» – англійська народна казка; «Заєць-кравець» – музична казка; «Ходить гарбуз по городу» – вірш.

Театралізована діяльність допомагає дітям розвинути вміння складати розповіді. Для цього в план вихователя мають включатися різні форми діяльності, як-от театралізовані

ігри, вистави, заняття театрального гуртка, ігри в театр. Вони суттєво впливають на розвиток мовленнєвих навичок. Виконуючи ролі в театралізованій діяльності, дитина створює мовленнєве висловлювання.

Рухливі ігри важливі для розвитку зв'язного мовлення. Їх цінність полягає в тому, що вони не лише сприяють фізичному розвитку, а й спонукають дошкільників бути активними, міркувати, спілкуватися з героями гри. Розвивається звуковимовна, дітям легше побудувати діалог або монолог. За допомогою рухів, фізичних навантажень діти входять у ситуацію гри, вчаться передавати свої емоції та стани, шукати нові способи досягнути мети.

Наведемо гру, яку застосовували студенти на практиці в дитячому садку. Саме гра «Лисичка-кухар» найбільше подобається дітям старшої дошкільної групи.

«Лисичка-кухар». Мета: закріплювати вміння утворювати відносні прикметники від іменників; розвивати лексичний запас мовлення дітей; виховувати інтерес до театральної творчості.

Перебіг гри: усі діти утворюють коло і передають по колу ковпак «лисички-кухаря», промовляючи при цьому слова:

Всім нам треба поспішати –

Лисичку-кухаря гуляти.

Ось де кухар: один, два, три –

Кашу нам хутчіш вари!

Дитина, яка стоїть праворуч від «лисички-кухаря» називає крупу (пшоно). «Лисичка-кухар» утворює назву каші (пшоняна каша). Двоє дітей біжать по колу: одна в один бік, інша – у другий. Виграє той, хто швидше добіжить до свого місця.

У грі дитина може подивитися на власні почуття нібито збоку і навчитися керувати ними або відмовитися від них. Тобто гра виконує функцію не лише вираження почуттів, а й керування ними.

На практиці мовленнєвий розвиток старших дошкільників слід проводити комплексно та за етапами. Виділимо основні з них:

1) мовленнєвий, що передбачає формування мовленнєвих умінь і навичок дітей через використання різних видів мовленнєвих вправ, пальчикових ігор, імітаційних ігор, ігор-медитацій, дидактичних ігор, артикуляційних та голосових вправ, вправ на розвиток комунікативного мов-

лення, рухливих ігор та закріплення граматичних категорій, ігор із музичним супроводом;

2) художньо-продуктивний, або творчий, що передбачає читання художніх творів, вивчення текстів, роботу з іграшками, ляльками, різні роботи пальчиків, виготовлення атрибутів та декорацій, розподіл сценічних ролей;

3) художньо-естетичний, сценічний, який передбачає показ вистав, ігор-драматизацій, п'єс, інсценівок.

Кожен із цих видів має специфічні потенціально можливі щодо розвитку мовлення дітей, ігрової діяльності та ставить свої пріоритетні мовленнєві завдання. Наведемо цікаві приклади з кожного виду діяльності.

Пальчикові ігри. Тематика: «Дружні пальчики», «На млинці», «Звірі і Пан Коцький», «Зайчики-моргайчики», «Солом'яний бичок», «Вітаннячко» та інші.

Артикуляційні вправи (розроблені для язика, губ): «Куштування», «Не смачно», «Лопаточка», «Смачне морозиво», «Трубочка», «П'ятачок», «Усмішка», «Вовк-мисливець», «Жабеня всміхається», «Хижа лисичка», «Клацання зубами».

Отже, саме в грі відбувається розвиток і становлення особистості дитини. У дошкільному закладі важливими є пальчикові ігри, адже вони спрямовані на розвиток не лише дрібної моторики, а й мовлення, коли слова підкріплюються діями. З огляду на це, вихователь ЗДО має забезпечити всі умови для природного розгортання дитячої гри з метою задоволення вподобань та потреб кожної дитини. Потрібно враховувати пізнавальні інтереси дитини, застосовувати різноманітні ігрові прийоми в повсякденному житті дитини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Цілеспрямована робота з розвитку мовленнєвих навичок старших дошкільників в ігровій формі є показником сформованості професійних знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності вихователів ЗДО. Працюючи з дітьми, необхідно добирати цікаву тематику дидактичних ігор, артикуляційних вправ, ігор-імпровізацій, рухливих ігор з опорою на художні твори, імітаційних вправ, театру (тіньового, стендового, настільного, лялькового); повсякчас створювати умови для самостійних мовних спостережень, для розвитку мовлення, контролю та самоконтролю над висловлюваннями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / За ред. А.М. Богуш. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Гавриш Н., Безсонова О. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей : методичний посібник. Київ : Слово, 2015. 256 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
4. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика : навчальний посібник. Київ : Фенікс, 2008. 245 с.
5. Калмикова Л.О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма : монографія. Переяслав : ПП «СКД», 2010. 212 с.
6. Калмикова Л.О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс : навчально-методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 384 с.
7. Крутій К.Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку : монографія. Запоріжжя : ЛІПС, 2012. 341 с.
8. Немов Р.С. Психодіагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва : Владос, 2015. 640 с.
9. Поваляева М.А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 448 с.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

REFERENCES:

1. Bohush A. M., Havrysh N. V. (2018) Doshkilna lnhvodydaktyka: Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [A theory and methodology of studies of children of the mother tongue are in preschool educational establishments]. Kyiv : Vydavnychiy dim «Slovo», 704 p. (in Ukrainian)
2. Havrysh N., Bezsonova O. (2015) Kaleidoskop informatsiino-ihrovoi tvorchosti ditei [Kaleidoscope of informatively-playing work of children]. Kyiv : Slovo, 256 p. (in Ukrainian)
3. Honcharenko S. U. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid., 374 p. (in Ukrainian)
4. Kalmykova L. O. (2008) Psykholohiia movlennia i psykholinhvistyka [Broadcasting psychology and psycholinguistics]. Kyiv : Feniks, 245 p. (in Ukrainian)
5. Kalmykova L. O. (2010) Rozvytok movlennievoi diialnosti ditei doshkilnoho viku [Development of speech activity of children of preschool age]: monograph. Pereiaslav : PP “SKD”, 212 p. (in Ukrainian)
6. Kalmykova L. O. (2016) Formuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku movlennievoi diialnosti [The children of senior preschool age of speech activity have forming]. Kyiv : Vydavnychiy dim “Slovo”, 384 p. (in Ukrainian)
7. Krutii K. L. (2012) Formuvannia hramatychno pravylnoho movlennia v ditei doshkilnoho viku [The children of preschool age have forming grammatically of the correct broadcasting]. monograph. Zaporizhzhia : LIPS, 341 p. (in Ukrainian)
8. Nemov R. S. (2015) Psihodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psihologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoy statistiki [Psychoactivator. Introduction to scientific psychological research with the elements of mathematical statistics]. Moscow : Vlados, 640 p. (in Russian)
9. Povalyaeva M. A. (2002) Spravochnik logopeda [Reference book of speech therapist]. Rostov-na-Donu : Feniks, 448 p. (in Russian)
10. Savchenko O. (2012) Dydaktyka pochatkovoї osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota., 504 p. (in Ukrainian)

УДК 373.2091.33-027.22:316.663.5]:373.2016:511-028.31

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.8>

Олександра ЄМЧИК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-0261-8595

Людмила КОМЕНДА

вихователь групи «Сонечко», Заклад дошкільної освіти № 2 «Сонечко», вул. Шопена, 9, м. Луцьк, Волинська область, 43000

ORCID: 0000-0002-4535-1862

Бібліографічний опис статті: Ємчик, О., Коменда, Л. (2022). Розвиток математичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольових ігор. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 50–55, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.8>

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню методики підвищення рівня математичних здібностей у дітей дошкільного віку за допомогою сюжетно-рольових ігор.

Проаналізовано досліджувану проблему, з'ясовано сутність понять «математичний розвиток», «математичні здібності», виявлено їх особливості. Проаналізувавши та систематизувавши терміни, поняття та категорії математичного розвитку дітей дошкільного віку, ми отримали можливість розглядати рангову взаємозалежність між поняттями в процесі математичного розвитку дітей. Це дало змогу узагальнити сутність поняття «математичний розвиток», визначивши його як процес якісних і кількісних змін в інтелектуальній сфері особистості, які виникають у результаті формування в дитини елементарних математичних уявлень, понять, а також пов'язаних із ними логічних операцій. Конкретизовано критерії, показники та рівні розвитку логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку загалом та математичних здібностей у сучасних умовах.

Розроблено й обґрунтовано методику підвищення рівня математичних здібностей у дітей дошкільного віку за допомогою сюжетно-рольових ігор. Визначено, що ефективність методики забезпечуватиметься за умов створення педагогом розвивального комфортного середовища в умовах закладу дошкільної освіти для забезпечення ефективності процесу розвитку математичних здібностей; реалізації конструктивної взаємодії педагогів і батьків у процесі логіко-математичного розвитку; врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку в процесі розвитку математичних здібностей; упровадження поетапної методики підвищення розвитку математичних здібностей у дітей.

Ключові слова: логіко-математична компетентність, математичні здібності дітей дошкільного віку, сюжетно-рольова гра.

Oleksandra YEMCHYK

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave, 13, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-0261-8595

Liudmyla KOMENDA

Tutor of the Group "Sun", Institution of Preschool Education № 2 "Sun", Chopin str., 9, Lutsk, 43000

ORCID: 0000-0002-4535-1862

To cite this article: Yemchyk, O., Komenda, L. (2022). Rozvytok matematychnykh zdibnostei u ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy siuzhetno-rolovykh ihor [Development of mathematical abilities in children of senior preschool age by means of plot-role games]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 50–55, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.8>

DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PLOT-ROLE GAMES

The article is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of the method of increasing the level of mathematical abilities in preschool children with the help of plot-role games.

The analysis of the researched problem is carried out, the essence of concepts "mathematical development", "mathematical abilities" is found out, their features are revealed. Having analyzed and systematized terms, concepts and categories in the mathematical development of preschool children, we were able to consider the rank interdependence between concepts in the process of mathematical development of children. This made it possible to generalize the essence of the concept of mathematical development – the process of qualitative and quantitative changes in the intellectual sphere of personality, which arise as a result of the formation of basic mathematical concepts, concepts and related logical operations. Criteria, indicators and levels of development of logical and mathematical competence of preschool children in general and mathematical abilities in particular in modern conditions are specified.

A method of increasing the level of mathematical abilities in preschool children with the help of plot-role games has been developed and substantiated. It is determined that the effectiveness of the method will be ensured under the following pedagogical conditions: the creation by the teacher of a comfortable developmental environment in the preschool institution to ensure the effectiveness of the process of development of mathematical abilities; realization of constructive interaction of teachers and parents in the process of logical and mathematical development; taking into account the age and individual characteristics of the development of preschool children in the process of developing mathematical abilities; introduction of a step-by-step method of increasing the development of mathematical abilities in children.

Key words: *logical-mathematical competence, mathematical abilities of preschool children, plot-role play.*

Актуальність проблеми. Проблема логіко-математичного розвитку дошкільників із кожним днем стає більш актуальною. В умовах сьогодення особливим аспектом оновлення дошкільної освіти є забезпечення її якості, тому необхідно розробити нові ефективні методи та засоби розвитку математичних здібностей з урахуванням психологічних та вікових можливостей, потреб та інтересів вихованців. Логіко-математичний розвиток дітей дошкільного віку є одним із пріоритетних аспектів їх підготовки до навчання в початковій школі.

Крім того, важливою умовою розвитку логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного віку є захоплення математичними поняттями та бажання пізнавати їх ще більше. Це пов'язано з тим, що дитина краще запам'ятовує переважно те, що її найбільше вразило, здивувало та звеселило. Тому одним із найбільш ефективних засобів навчання є заняття у формі гри (за умови її правильного та доцільного використання в освітньому процесі) (Котарова, 2002).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку вивчали Н. Багласва, Т. Степанова, А. Белошиста, Л. Гайдаржийська, Л. Зайцева, О. Фунтікова, О. Брежнева. Проблемі вивчення впливу ігрової діяльності на розвиток особистості дитини дошкільного віку присвячено доробки Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, О. Петровського. Праці вчених підтверджують позитивне значення ігрової

діяльності для розвитку дитини (П. Лесгафт, Т. Осокіна, І. Павлов, І. Сеченов, Л. Чулицька).

Гра посідає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у закладі дошкільної освіти. Ця діяльність насичує кожен день, кожен вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника. Крім того, вона є однією з найпродуктивніших форм виховання, навчання і розвитку дітей. Проте дорослі не завжди коректно визначають свою роль, своє місце в дитячій грі, намагаючись нав'язати малюкам власні сюжети і правила. На думку Г. Тарасенко, гра є діяльністю в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння дітьми соціального досвіду, в якому можна самостійно керувати поведінкою (Курінна, Любчак, 2017: 1).

Особливу увагу ми присвятили сюжетно-рольовій грі, адже саме вона передбачає самостійність створення сюжету й правил його виконання дітьми.

Мета дослідження – обґрунтувати методіку підвищення рівня математичних здібностей у дітей дошкільного віку за допомогою сюжетно-рольових ігор.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проаналізувавши та систематизувавши терміни, поняття та категорії в математичному розвитку дітей дошкільного віку, ми змогли визначити рангову взаємозалежність між поняттями в процесі математичного розвитку дітей. Це дало змогу узагальнити сутність поняття «математичний розвиток», визначивши його як про-

цес якісних і кількісних змін в інтелектуальній сфері особистості, які виникають у результаті формування в дитини елементарних математичних уявлень, понять, а також пов'язаних із ними логічних операцій.

Поняття здібностей трактується вченими як цілісна підсистема в структурі особистості, те, що характеризує людину й забезпечує її розвиток як суб'єкта діяльності, визначає напрям і ефективність особистісного розвитку. Здібності розвиваються в діяльності, а продуктивність цього процесу зумовлена наявним рівнем розвитку особистості як цілісного системного утворення з такими трьома вимірами: генетичним, діяльнісним, соціально-психолого-індивідуальним (Семенець С., Семенець Л., 2016: 33).

Результати опрацювання психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що в дошкільному віці відбуваються значні зрушення у формуванні особистості дитини.

Зокрема, в старшому дошкільному віці відбувається інтенсифікація розвитку інтелектуальної, емоційної та морально-вольової сфер дитини, розширюються її знання про навколишній світ, з'являється потреба в розумінні зв'язків, які існують між предметами та явищами.

Розвиток математичних здібностей, котрі є одними з основних складників логіко-математичної компетентності, характеризується специфічними психічними та розумовими утвореннями, що ведуть до оновлення кожної фази вікового розвитку дітей. Процес переходу від однієї стадії до іншої зумовлюється суб'єктивними та об'єктивними чинниками та низкою суперечностей між отриманим розвитком і потребами, які виникають. Саме тому розвиток математичних здібностей у дітей дошкільного віку є тривалим, поступовим та комплексним процесом, який залежить безпосередньо від психолого-педагогічних особливостей. Проблема розвитку логіко-математичної компетентності дошкільників із кожним днем набуває своєї важливості. Це можна пояснити важливим впливом цього процесу на психічний розвиток дітей, на можливість розв'язувати завдання, які забезпечують усебічний інтелектуальний розвиток особистості.

У процесі розвитку дитини вдосконалюється логіко-математичне мислення, яке дає дитині можливість аналізувати процеси, ухвалювати рішення та коригувати власні дії відповідно до

певних умов. У сюжетно-рольових іграх математичного змісту знання дошкільників не лише вдосконалюються і примножуються, а й набувають якісних змін та усвідомленого характеру. Саме тому сюжетна гра характеризується як форма практичного розуміння довколишньої реальності, як засіб отримання знань. У таких іграх дошкільниками відтворюються найбільш цікаві для них трудові та побутові процеси дорослих.

Таким чином, цілеспрямований розвиток математичних здібностей дітей дошкільного віку забезпечує підвищення зацікавленості до цього процесу. Систематичне застосування сюжетно-рольових ігор у розвитку математичних здібностей спрямоване на розвиток розумових здібностей, збагачення логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку, поліпшення якості результатів навчання, а також підготовку дітей до використання власних математичних здібностей у реальних життєвих ситуаціях та щоденних викликах.

Для визначення ефективності розробленої методики охарактеризуємо такі рівні математичних здібностей дітей старшого дошкільного віку, як базовий, достатній, високий.

Базовий рівень математичних здібностей характеризує дітей із такими показниками: володіють деякими логіко-математичними операціями; знають назви об'ємних геометричних фігур; у побуті групують предмети за величиною, формою, кількістю; у мовленні діти вживають терміни, які визначають положення предметів у просторі та напрямки руху; визначають частини доби на основі спостережень за природними ознаками; орієнтуються на ігровому майданчику та в ігровій кімнаті, дотримуються порядку розташування речей у шафці для роздягання, знають, чиї шафки розташовуються поряд, ближче, далі; під час виконання завдань дитина неодноразово відволікається, потребує чужої допомоги, але її не просить; рахує в прямому і зворотному порядку в межах 5, помиляється у використанні чисел після 5; розрізняє кількісний і порядковий рахунок; не може логічно й обґрунтовано висловити власні міркування. Наявні утруднення в розумінні та засвоєнні математичних понять.

Вихованці із середнім рівнем математичних здібностей оперують більшістю логіко-математичних операцій; виявляють інтерес

до виконання завдань сенсорно-пізнавального розвитку в самостійній діяльності та під час організованої діяльності; встановлюють зв'язки між властивостями предмета і його призначенням, виявляють найпростіші залежності предметів; уміють простежувати зміни предметів за однією-двома ознаками в конкретних життєвих ситуаціях; підпорядковуються змінам видів діяльності протягом дня, складають елементарний план власних дій, визначають порядок виконання доручення або інших побутових справ; використовують кількісну і порядкову лічбу у власних пізнавально-дослідних діях та продуктивній діяльності; виявляють пізнавальний інтерес до математики, математичних дій та пошуку математичного змісту в найближчому довкіллі й повсякденному житті; вміють із незначною допомогою лічити в прямому і зворотному порядку в межах 10; вміють нестандартно та творчо мислити, але їм важко висловлювати свою думку; мають деякі прогалини в розумінні математичних понять.

Маючи високий рівень, діти володіють операціями логічного мислення; виявляють інтерес до сенсорно-математичних вправ та завдань; знають найпростіші математичні поняття, усвідомлюють та запам'ятовують їх; знаходять власний спосіб вирішення завдань; застосовують домірні прийоми виявлення відношень і закономірностей між предметами та явищами в повсякденному житті; розуміють та використовують у своїй діяльності сенсорні еталони, знають їх назви та слова, що їх характеризують; уміють нестандартно та творчо мислити, обґрунтовувати і висловлювати власну думку; вміють лічити в прямому і зворотному порядку в межах 10; розв'язувати нескладні задачі, приклади на віднімання і додавання в межах 10; отримують задоволення від пізнання нового, самостійного вирішення складного завдання; у них повністю сформовані елементарні математичні уявлення та поняття.

Проаналізовані психолого-педагогічні та методичні напрацювання вчених дають підстави стверджувати, що гра (зокрема, сюжетно-рольова) є важливим засобом навчання рахунку дітей дошкільного віку. Попри важливість гри під час заняття, вона є не самоціллю, а лише ефективним засобом освіти. Зокрема, на перше місце має ставитись саме математичний складник змісту гри, адже лише за такої умови можна

говорити про підвищення її ефективності щодо розвитку математичних здібностей дітей. Важливою умовою застосування гри є баланс між вільною самостійною грою та іншими видами діяльності. Дотримання такого балансу є одним із ключових елементів розвитку ігрової діяльності дошкільників.

Так, основними завданнями використання сюжетно-рольових ігор у контексті розвитку логіко-математичної компетентності є такі:

- розвинути математичні здібності дошкільників;
- сформувані вміння рахувати в межах 10;
- підвищити рівень інтелекту;
- підвищити рівень володіння логічними операціями;
- сприяти правильній орієнтації в просторі та часі.

Саме ці завдання покладено в основу методики підвищення рівня математичних здібностей у дітей дошкільного віку за допомогою сюжетно-рольових ігор.

Принципами реалізації методики визначено такі:

- розвивального навчання, за допомогою якого діти не лише можуть отримати знання, вміння, а також у них відбувається розвиток усіх пізнавальних психічних процесів, пов'язаних із відчуттями, сприйманням, пам'яттю, уявою, мовленням та міркуванням, тобто відбувається повноцінний розвиток особистості;
- індивідуального підходу до дітей, який передбачає проведення навчання на базі поглибленого знання індивідуальних якостей дітей, а також забезпечення таких умов, за яких відбуватиметься активна пізнавальна діяльність вихованців групи загалом і кожної дитини зокрема.
- науковості та доступності, який полягає в тому, що в дошкільників формуються елементарні, але по-справжньому наукові й правдиві знання з математики.
- систематичності та послідовності, який полягає в логічному порядку засвоєння матеріалу, в якому нова інформація буде базуватися на раніше отриманих знаннях та вміннях.
- наочності, який зумовлений тим, що мислення в дітей є наочно-образним. Наочні засоби застосовують на всіх етапах освітнього процесу (під час пояснення нової теми вихователем, закріплення знань, формування вмінь, вико-

нання самостійних вправ та завдань, контролю рівня опанування навчального матеріалу);

– диференціації, який полягає в тому, що вихованців, подібних за деякими індивідуальними особливостями, в процесі навчання об'єднують у групи для збільшення ефективності навчання.

– природовідповідності, що полягає у врахуванні природних особливостей дітей та формуванні навичок гармонійного поведіння відповідно до умов навколишнього світу.

– культуровідповідності, який полягає в тому, що освітній процес має ґрунтуватися на універсальних загальнолюдських цінностях, а також на сприйнятті дитини як вільної й цілісної особистості, здатної самостійно здійснювати вибір, самовизначатись у світі культури.

Змістовну частину методики складає сюжетно-рольова гра, яка є формою і методом у складі заняття, а також засобом реалізації методики під час тематичних днів.

Для реалізації цієї методики обрано декілька сюжетно-рольових ігор, які містять математичний складник, як-от «Магазин», «Ательє», «Будівництво», «Банк», «Поїздка потягом», «На прийомі в лікаря», «Водії. Транспорт», «Пошта» та «Цирк», а також складено календарний план проведення цих ігор на навчальний рік.

Для успішної реалізації методики застосування сюжетно-рольових ігор у контексті розвитку математичних здібностей необхідно забезпечити такі педагогічні умови, як:

– створення педагогом розвивального комфортного середовища в умовах закладу дошкільної освіти для забезпечення ефектив-

ності розвитку математичних здібностей (Смолюк, 2019);

– реалізація конструктивної взаємодії педагогів і батьків у процесі логіко-математичного розвитку;

– урахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей дошкільного віку в процесі розвитку математичних здібностей;

– упровадження поетапної методики розвитку математичних здібностей у дітей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У процесі розвитку дитини вдосконалюється логіко-математичне мислення, яке дає можливість дитині аналізувати процеси, ухвалювати рішення та коригувати власні дії відповідно до певних умов. У сюжетно-рольових іграх математичного змісту знання дошкільників не лише вдосконалюються і примножуються, а й набувають якісних змін та усвідомленого характеру. Саме тому сюжетну гру розглядають як форму практичного розуміння довколишньої реальності, як засіб отримання знань. У таких іграх дошкільниками відтворюється найбільш цікаві для них трудові та побутові процеси дорослих.

Таким чином, цілеспрямований розвиток математичних здібностей дітей дошкільного віку забезпечує підвищення зацікавленості до цього процесу. Систематичне використання сюжетно-рольових ігор у розвитку математичних здібностей спрямоване на розвиток розумових здібностей, збагачення логіко-математичного мислення дітей дошкільного віку, поліпшення якості результатів навчання, а також підготовку дітей до застосування власних математичних здібностей у реальних життєвих ситуаціях та щоденних викликах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Курінна С.М., Любчак В.О. Роль гри у соціальному становленні особистості дитини дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. № 10.1 (50.1). С. 1–5.
2. Комарова Н.Ф. Как руководить творческими играми детей? Методические рекомендации. Нижний Новгород : НГПИ им. Горького, 2002. 24 с.
3. Семенець С., Семенець Л. Зміст і структура математичних здібностей учнів. *НАУКА – ВЧИТЕЛЮ. Математика в рідній школі*. 2016. № 3, С. 33–36.
4. Смолюк С.В. Створення розвивального освітнього середовища в умовах закладу дошкільної освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка», ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»*. Одеса, 2019. Вип. 14. Т. 2. С. 188–192.
5. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н.П. Тарнавської., Н.Ю. Рудницької, Ю.М. Мурашевич Житомир : ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

REFERENCES:

1. Kurinna S.M., Liubchak V.O (2017) Rol hry u sotsialnomu stanovlenni osobystosti dytyny doshkilnoho viku [The role of play in the social development of the personality of a preschool child]. *Molodyi vchenyi*. № 10.1 (50.1). P. 1–5. (in Ukrainian).
2. Komarova N.F. (2002) Kak rukovodyt tvorcheskymy yhramy detei? [How to guide children's creative games?] *Metodycheskye rekomendatsyy*. N. Novhorod : NHPY ym. Horkoho, 24 p. (in Russian).
3. Semenets C., Semenets L. (2016) Zmist i struktura matematychnykh zdibnostei uchniv. *NAUKA – VChYTELIu*. *Matematyka v ridnii shkoli* [Content and structure of mathematical abilities of students]. № 3, P. 33–36. (in Ukrainian)
4. Smoliuk S.V. Stvorennia rozvyvalnoho osvitnoho seredovyshcha v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [Creating a developmental educational environment in a preschool institution]. *Naukovyi zhurnal “Innovatsiina pedahohika”*, PU “Prychornomorskyi naukovo-doslidnyi instytut ekonomiky ta innovatsii”. Odesa, 2019. Vyp. 14. T.2. S. 188–192. (in Ukrainian).
5. Suchasni tekhnolohii formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti v ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Modern technologies of formation of logical and mathematical competence in children of preschool and primary school age] / za zah. red. N.P. Tarnavskoi., N. Yu. Rudnytskoi, Yu. M. Murashevych Zhytomyr: FOP “Levkovets”, 2015. 430 p. (in Ukrainian).

УДК 373.2:[159.922.76-056.45:51]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.9>

Тетяна ЖУРАВКО

викладач-стажист кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300

ORCID: 0000-0003-0717-900X

Бібліографічний опис статті: Журавко, Т. (2022). Робота з математично обдарованими дітьми старшого дошкільного віку: теоретичний аспект. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 56–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.9>

**РОБОТА З МАТЕМАТИЧНО ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

У статті розкрито поняття «обдарованість». Проаналізовано психолого-педагогічну та методичну літературу з окресленої проблеми.

Визначено, що палички Кюїзенера, блоки Дьєнеша, кубики Нікітіна допомагають розвивати математичну обдарованість дітей старшого дошкільного віку. Особливістю формування логіко-математичної компетентності є насиченість освітнього процесу проблемними життєвими ситуаціями практичного характеру за допомогою ігрових методів та методів прямого навчання, які активізують пізнавальні інтереси дітей дошкільного віку, розкривають передумови логічного мислення, вправляють вихованців у використанні набутих знань із математики. З'ясовано, що математика – це явище загальнолюдської культури, одна з найбільш важливих галузей знання сучасної людини.

Обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, яке зумовлює діапазон інтелектуальних можливостей дитини, своєрідність її діяльності і розвивається протягом усього її життя. Характерними особливостями математично обдарованих дітей є висока пізнавальна активність, розвинений інтелект, багата фантазія, творчість, винахідливість, чітка моторна координація, фізична стабільність. Однією з найважливіших умов розвитку обдарованості дітей є формування пізнавального інтересу, під впливом якого з'являються такі важливі компоненти навчання, як активний пошук, здогад, дослідницький підхід, готовність до виконання завдань.

Робота з обдарованими дітьми вимагає належної змістовної наповненості занять, зорієнтованості на новизну інформації, на різноманітні види пошукової, аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. Навчати дошкільника розмірковувати – одне з важливих педагогічних завдань, яке необхідно розв'язувати в контексті особистісного розвитку дитини загалом та логіко-математичного зокрема.

Творчість дітей, новизна й оригінальність діяльності виявляються тоді, коли вони самостійно ставлять проблему і знаходять способи її розв'язання. При цьому постійно зростає рівень творчості, намагання знаходити оптимальні співвідношення всіх видів діяльності, щоб одержати найкращі результати.

Ключові слова: діти дошкільного віку, обдарована дитина, математична компетентність, логіко-математичний розвиток, палички Кюїзенера, блоки Дьєнеша, кубики Нікітіна.

Tetiana ZHURAVKO

Trainee Lecturer at the Department of Psychology and Psychology of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 28, Uman, Cherkasy region, Ukraine 20300

ORCID: 0000-0003-0717-900X

To cite this article: Zhuravko, T. (2022). Robota z matematychno obdarovanymy ditmy starshoho doshkilnoho viku: teoretychnyi aspekt [Working with mathematically gifted children of senior preschool age: theoretical aspect]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 56–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.9>

**WORKING WITH MATHEMATICALLY GIFTED CHILDREN
OF SENIOR PRESCHOOL AGE: THEORETICAL ASPECT**

The article reveals the concept of “giftedness”. The analysis of psychological-pedagogical and methodical literature on the specified problem is carried out.

It is revealed that Kuizener's sticks, Dienes's blocks, Nikitin's cubes consist in mastering the development of mathematical giftedness of older preschool children. The peculiarity of the formation of logical and mathematical

competence is the saturation of the educational process with problematic life situations of a practical nature through play methods and methods of direct learning that activate the cognitive interests of preschool children, develop logical thinking, train students to use acquired knowledge of mathematics. Mathematics has been found to be a phenomenon of universal culture, one of the most important areas of knowledge of modern man.

Giftedness – a qualitatively unique combination of abilities, which determines the range of intellectual capabilities of the child, the uniqueness of its activities and develops throughout its life. Characteristic features of mathematically gifted children are high cognitive activity and developed intelligence, rich imagination, creativity, ingenuity, clear motor coordination, physical stability. One of the most important conditions for the development of children's talents is the formation of cognitive interest, under the influence of which there are such important components of learning as active search, guesswork, research approach, readiness to solve problems.

Working with gifted children requires a proper content of classes, focus on the novelty of information, various types of search, analytical, developmental, creative activities. Teaching preschoolers to think becomes one of the important pedagogical tasks that need to be solved in the context of personal development of the child in general and logical and mathematical in particular.

Children's creativity, novelty and originality of their activities are manifested when they pose a problem on their own and find ways to solve it. At the same time, their level of creativity is constantly growing, trying to find the optimal ratio of all activities to get the best results.

Key words: preschool children, gifted children, mathematical competence, logical and mathematical development, Kuizener sticks, Dienes blocks, Nikitin cubes.

Актуальність. Нині зростає запит суспільства на індивідуальну, неповторну особистість. Закон України «Про освіту» та Базовий компонент дошкільної освіти націлені розвивати та підтримувати дитячу ініціативу, створювати умови для розвитку здібностей кожної дитини.

Високий рівень інтелектуального, творчого потенціалу кожної країни є тим основним фактором, який суттєво впливає на її загальний і економічний розвиток. Це стимулює зацікавленість у проблемах обдарованості, творчості, інтелекту, які поступово переростають у послідовну державну політику, спрямовану на пошук, навчання, виховання і розвиток обдарованих дітей, на адекватне стимулювання творчої праці серед фахівців, на захист таланту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми обдарованості дітей присвячені праці таких учених, як Л. Венгер, Л. Виготський, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, С. Науменко, Б. Теплов, С. Рубінштейн, А. Савенков та інші. Науковці і досі ведуть полеміку щодо основних критеріїв поняття «обдарованість», структури обдарованої особистості, методів діагностики обдарованості, критеріїв поділу дітей на обдарованих і звичайних, природи обдарованості.

Л. Виготський, розглядаючи підвищений рівень здібностей дітей, спирався на те, що навчання випереджає розвиток і здійснюється тому, що дитину навчають. Розвивальним є лише таке навчання, що спирається на зону найближчого розвитку. Тому Л. Виготський розглядає обдарованість як генетично зумовлений компонент здібностей, що розвивається

у відповідній діяльності або деградує за її відсутності (Одаренные дети, 1991).

Є багато видів обдарованості, які можуть виявитися вже в дошкільному віці. До них можна уналежнити й інтелектуальну обдарованість, яка багато в чому визначає математичні здібності дитини.

Під «обдарованістю» дитини-дошкільника розуміють вищу, ніж у його однолітків, сприйнятливості до навчання, неабиякі результати в одному або кількох видах діяльності. Дитина виявляє великий інтерес до обчислень, зважування чи впорядкування предметів; розуміє математичні відносини; демонструє легкість у сприйнятті та запам'ятовуванні цифр та знаків; легко виконує різноманітні математичні операції; використовує математичні знання, вміння та навички в повсякденному житті (Мотилько, 2014).

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури проаналізувати систему роботи з математично здібними та обдарованими дітьми в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З раннього дитинства і до самої старості ми так чи інакше пов'язані з математикою. Математика відіграє важливу роль у розумовому вихованні дітей, у розвитку мислення та інтелекту. У дошкільному віці мислення дитини входить у нову фазу розвитку, за якої збільшується коло уявлень дітей і відбувається перебудова розумової діяльності.

Важливість математичної підготовки полягає в тому, що в цей час відбувається становлення та розвиток основних логічних структур, прийомів

розумової діяльності, які в поєднанні з необхідним рівнем розвитку дрібної моторики рук забезпечують необхідну підготовку дитини до школи. У процесі навчання дітей математики педагоги часто звертають увагу на те, що деякі діти мають здібності до математики (Савенков, 2000).

Математика сприяє виробленню особливого виду пам'яті – пам'яті, спрямованої на узагальнення, творення логічних схем, формалізованих структур, виховує здатність до просторових уявлень (Татарінова, 2007).

У дошкільній педагогіці виділяють кілька типів обдарованості: раціонально-мисленнєвий (необхідний ученим, політикам, економістам), образно-художній (необхідний дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам), раціонально-образний (необхідний історикам, філософам учителям), емоційно-почуттєвий (необхідний режисерам, літераторам).

Соціальні та психолого-педагогічні підходи до визначення сутності «природи» обдарованості характеризуються певною неоднозначністю. Ми виходимо з теорії про здібності й обдарованість Б. Теплова, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко.

Аналіз наукових досліджень цих учених дає змогу виявити структурні типи обдарованості та сформулювати таке розуміння їх сутності.

Обдарованість можна розглядати як високий розвиток здібностей людини, що дозволяє досягти особливих успіхів у діяльності.

Загальна обдарованість – високий розвиток інтелектуальних здібностей за умови достатнього обсягу знань.

Творча обдарованість – високий розвиток творчих здібностей, схильностей і прагнень до творчої роботи (Лазарович, 2009).

Для успішної реалізації дитини в житті та діяльності важливою стає здатність якісно взаємодіяти з оточенням. Наприклад, підтримувати добрі міжособистісні стосунки, орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості та емоційні стани людей, вибирати адекватні способи спілкування з ними. Особливої актуальності ця проблема набуває в роботі з обдарованими дітьми старшого дошкільного віку. Недостатній рівень соціального розвитку інтелектуально обдарованих дітей ускладнює особистісний розвиток, призводить до появи небажаних моделей поведінки. Деякі діти, адаптуючись у суспіль-

стві, виявляють агресивність чи замкнутість. Тому формування в обдарованих дітей уявлень соціального характеру та включення в систему соціальних відносин є першочерговим. Потреби дошкільників у межах традиційних занять не завжди можуть бути задоволені через різні рівні розвитку однолітків. Тому робота з обдарованими дітьми може відбуватись у різних формах.

Ігри, які в процесі ігрових занять можна називати психолого-дидактичними. Пізнавальне завдання ставиться перед дітьми через ігрову діяльність, а не безпосередньо. Емоційно забарвлена рухова активність становить 40–50% часу ігрового заняття, що сприяє розвитку творчих здібностей та комунікативних навичок. Серії ігрових завдань можуть бути побудовані так, щоб забезпечити дитині можливість формулювати різні точки зору з метою вироблення в неї власної позиції. Ігри дозволяють організувати складний процес освоєння знань у цікавій для дитини формі, надаючи розумовій діяльності цікавого характеру. Саме тому в процесі гри дитина може вирішити навіть ті завдання, які в інших умовах здаються нездійсненними.

Сучасна система освіти відчуває особливу потребу в програмах, які б урахували індивідуальні запити та інтереси обдарованої дитини. Робота з обдарованими дітьми є одним із варіантів реалізації права особистості на індивідуальність (Босякова, 2010).

Багато хто думає, що обдаровані діти не потребують допомоги дорослих, особливої уваги та контролю. Проте через особистісні особливості такі діти найбільш чутливі до оцінки їхньої діяльності, поведінки та мислення, вони сприйнятливіші до сенсорних стимулів і краще розуміють відносини та зв'язки. Обдарована дитина схильна до критичного ставлення не лише до себе, а й до оточення. Талановиті діти часто сприймають невербальні сигнали як вияв неприйняття себе оточенням. Як наслідок, така дитина може справляти враження неухважної, непосидючої, такої, що постійно на все реагує. Для них не існує стандартних вимог (усе так, як у всіх), їм складно бути конформістами, особливо якщо дійсні норми і правила суперечать їхнім інтересам і здаються безглуздими. Для обдарованої дитини твердження, що так заведено, не є аргументом.

Для інтелектуально обдарованих дітей характерні такі риси:

- розвинена допитливість;
- здатність самому «бачити», знаходити проблеми та прагнути їх вирішувати;
- стійкість уваги під час занурення в пізнавальну діяльність (у сфері інтересів);
- ранній вияв прагнення класифікувати предмети і явища, виявляти причинно-наслідкові зв'язки;
- розвинена мова, гарна пам'ять, високий інтерес до нового, незвичайного;
- ранній розвиток сенсорних здібностей;
- оригінальність суджень, високий рівень навчання.

Одним із факторів розвитку обдарованості є створення збагаченого освітнього середовища. Отже, для розвитку математичної обдарованості дітей старшого дошкільного віку доцільно застосовувати ігри з математичним змістом. Це можуть бути дидактичні, настільно-друковані ігри («Форми та розміри», «Все про час», різноманітні лото, посібники (лічильні палички, цифри, геометричні фігури та тіла, цікаві ігри (доміно, мозаїки, пазли)).

Усі ігри доцільно підбирати відповідно до завдань із формування елементарних математичних уявлень. Такими іграми можуть бути:

- ігри на закріплення кількісних уявлень;
- ігри на закріплення тимчасових уявлень;
- ігри на вдосконалення орієнтування в просторі;
- ігри на розширення уявлень про геометричні фігури;
- ігри для розвитку логічного мислення;
- нетрадиційний ігровий матеріал;
- іграшки, наочні матеріали до різноманітних ігор.

Особливий інтерес становлять нетрадиційні ігри.

Одним із найефективніших посібників є логічні блоки, розроблені угорським психологом і математиком Дьєнешом для ранньої логічної пропедевтики, насамперед для підготовки мислення дітей до засвоєння математики. Автор ігрового підходу до розвитку дітей, ідея якого полягає в опануванні дітьми математики за допомогою логічних ігор, пісень і танців.

Комплект логічних блоків дає можливість вести дітей у їх розвитку від оперування однією властивістю предметів до оперування двома, трьома і чотирма властивостями. У процесі різних дій із блоками діти спочатку опановують уміння виявляти й абстрагувати в предметах одну властивість (колір, форму, розмір,

товщину), порівнювати, класифікувати й узагальнювати предмети за кожною з них, а потім вони освоюють уміння аналізувати, порівнювати, класифікувати й узагальнювати предмети відразу за двома властивостями (колір і форма, форма і розмір, розмір і товщина тощо), дещо пізніше – за трьома (колір, форма і розмір; форма, розмір і товщина; колір, розмір і товщина) і за чотирма (колір, форма, розмір і товщина) властивостями. При цьому в одній і тій же вправі легко можна міняти ступінь складності завдання з урахуванням можливостей дітей (Іщенко, Журавко, 2019).

Палички Кюїзенера – засіб пізнання логіки та математики в дошкільному віці. Математичний планшет «Геоконт» розвиває творчі здібності, тонку моторику, диференційоване сприйняття, сенсомоторну пам'ять, повністю відповідає специфіці елементарних математичних уявлень. Вони є багатофункціональним математичним посібником, який дозволяє «через руки» підвести до розуміння різних абстрактних понять, що формують у дошкільнят наочно-дійове і наочно-образне мислення (Нікітченко, 2012).

Кубики Нікітіна добре розвивають здатність дітей до аналізу та синтезу. Для розвитку інтересу до математики в старших дошкільнят використовують різноманітні форми та методи роботи.

Особливе місце серед математичних ігор займають ігри на складання площинних зображень предметів, тварин, птахів із фігур (ігри «Танграм», «Колумбове яйце», «Піфагор» та багато інших).

У безпосередньо освітній діяльності з математики використовують різні методи активізації дітей, як-от моделювання (плани, фішки, моделі пір року, місяців, модель у вигляді годинника, ігри з елементами ТРВЗ). Також використовують завдання підвищеної складності, як-от зорові диктанти, слухові диктанти, логічні ситуації, що вимагають висновків, побудовані на основі логічних схем, завдання на пошук фігури, якої бракує.

У повсякденному житті, в побуті, в іграх дитина зіштовхується із ситуаціями, які вимагають застосування математичного рішення (приготувати частування для друзів, накрити стіл для ляльок, розділити цукерки порівну), знання таких явищ, як «багато», «мало», «більше», «менше», «порівну», вміння визначити і вибрати кількість предметів у множині. Спершу за допомогою дорослих, а потім самостійно діти розв'язують життєві ситуації математичного

змісту. Отже, вже в дошкільному віці дитина знайомиться з математикою й опановує елементарні обчислювальні вміння (Розіна, 2019).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Працюючи з обдарованими дітьми, не треба забувати про особистість і нав'язувати власні рішення. Завдання батьків, вихователів і психологів – підтримати в потрібну хвилину, висловлювати розуміння та ненав'язливо допомагати в ситуаціях, які цього потребують.

Майбутнє набагато ближче до нас ніж прийнято думати, воно зовсім поруч, воно плаче,

сміється, ставить запитання, змушує страждати, радіти, шукати відповіді. Це майбутнє – діти. Сьогодні все в їхній долі начебто ще залежить від нас. Завтра становище зміниться кардинально. Діти швидко дорослішають, але жити самостійно та плідно вони зможуть у тому разі, якщо сьогодні ми допоможемо розвинути їхні здібності та таланти. А талановита по-своєму кожна дитина. Пошук та виховання дітей, особливо обдарованих і талановитих, є архіважливим завданням. Талановиті люди – головне багатство суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Босякова С.Н. Работаем с талантливыми детьми. *Управление дошкольным образовательным учреждением*. 2010. № 2. С. 68–74.
2. Іщенко Л.В., Журавко Т.В. Психолого-педагогічні особливості формування логіко-математичних компетенцій старших дошкільників. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Випуск 71 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 114–118.
3. Лазарович Н.Б. Обдарованість у дошкільному віці : навчально-методичний посібник. Берегово : 2009. С. 145.
4. Мотилько Т.Л. Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей. Київ : Редакції загально-педагогічних газет, 2014. С. 80.
5. Нікітченко С.І. Вивчаємо математику з паличками Кюїзенера. *Дошкільне виховання*. 2012. № 3. С. 16–19.
6. Одаренные дети: Пер. с англ. / Общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; Предисл. В.М. Слущкого. Москва : Прогресс, 1991. С. 76.
7. Розіна О.Ю. Формування логіко-математичної компетентності дошкільників. *Кривий Ріг*, 2019. С. 7–10.
8. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Изд-во «Академия», 2000. С. 78.
9. Татарина С.О. Проблема формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку. *Зб. наук. праць (Психолог. науки)*. № 4. Бердянськ : БДПУ, 2007. С. 79–85.

REFERENCES:

1. Bosiakova S. N. (2010) Rabotaem s talantlyvymy detmy. [We work with talented children]. *Upravlenye doshkolnym obrazovatelnyim uchrezhdenyem*. №2. P. 68–74. (in Russian)
2. Ishchenko L. V., Zhuravko T. V. (2019) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti formuvannia lohiko-matematychnykh kompetentsii starshykh doshkilnykiv. [Psychological and pedagogical features of the formation of logical and mathematical competencies of senior preschoolers]. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 71 : zbirnyk naukovykh prats / M-vo osvity i nauky Ukrainy, Nats. ped. un-t imeni M. P. Drahomanova. Kyiv : Vydavnychiy dim "Helvetyka", P. 114–118. (in Ukrainian)
3. Lazarovych N.B. (2009) Obdarovanist u doshkilnomu vitsi [Giftedness in preschool age]: Navchalno-metodychnyi posibnyk. Berehovo : P. 145. (in Ukrainian)
4. Motylko T.L. (2014) Psykholoho-pedahohichniy suprovid obdarovanykh ditei. [Psychological and pedagogical support of gifted children]. K. : Redaktsii zahalno-pedahohichnykh hazet, P. 80. (in Ukrainian)
5. Nikitchenko S.I. (2012) Vyvchaiemo matematyku z palychkamy Kiuzenera. [We study mathematics with Kuizener sticks]. *Doshkilne vykhovannia*. № 3. P. 16–19. (in Ukrainian)
6. Odarennye dety (1991) [Gifted children]: Per. s anhl. / Obshch. red. H.V. Burmenskoi y V.M. Slutskoho; Predysl. V.M. Slutskoho. M. : Prohress, P. 76. (in Russian)
7. Rozina O.Yu. (2019) Formuvannia lohiko – matematychnoi kompetentnosti doshkilnykiv. [Formation of logical - mathematical competence of preschoolers]. *Kryvyi Rih*. P. 7–10. (in Ukrainian)
8. Savenkov A. Y. (2000) Odarennye dety v detskom sadu y shkole [Gifted children in kindergarten and school]: *Uchebnoe posobyie dlia studentov vysshnykh pedahohicheskyykh uchebnykh zavedenyi*. M.: Yzd-vo "Akademyia", P. 78. (in Russian)
9. Tatarynova S. O. (2007) Problema formuvannia lohiko-matematychnykh poniat u ditei starshoho doshkilnoho viku. [The problem of formation of logical and mathematical concepts in older preschool children]. *Zb. nauk. prats (Psykholog. nauky)*. № 4. Berdiansk : BDPU, P. 79–85. (in Ukrainian)

УДК 378.147:373.2.011.3-051:37.015.31:502/504

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.10>

Сабіна ІВАНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет», пров. Учительський, 1, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84100

ORCID: 0000-0002-9655-0634

Бібліографічний опис статті: Іванчук, С. (2022). Еколого-освітнє середовище як чинник ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 61–65, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.10>

ЕКОЛОГО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ

Формування екологічно доцільної поведінки як невід'ємного складника екологізації сучасної освіти є головним викликом часу. У статті проаналізовано еколого-освітнє середовище як чинник ефективності професійної підготовки майбутніх вихователів. З'ясовано, що аналіз поняття «освітнє середовище» здійснюється через такі родові ознаки, як: конкретне середовище навчального закладу; умова і засіб навчання та виховання; система впливів й умов формування особистості; сукупність матеріальних, педагогічних та психологічних чинників розвитку і саморозвитку особистості; багаторівнева система умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності; природно та штучно створене соціокультурне оточення людини; субстрат індивідуалізованої діяльності, що є перехідним від навчальної ситуації до життя, тощо.

Визначено, власне, поняття «освітнє середовище» – це сукупність умов, чинників, впливів і можливостей, що створюють оптимальний простір та ситуацію для розвитку потреб, інтересів і здібностей студентів, забезпечують їхню активну позицію в освітньому процесі, особистісно-професійний розвиток та саморозвиток.

Зроблено висновок, що значення еколого-освітнього середовища у професійній підготовці майбутнього вихователя є джерелом екологічної освіти, місцем розгортання навчальної та позанавчальної діяльності, проведення екологічних й еколого-педагогічних досліджень, організації різних екологічних практик студентів, створення творчої сприятливої атмосфери для навчання, спілкування, наукового пошуку всіх суб'єктів освітнього процесу, а моделювання та організація доцільного еколого-освітнього середовища сприятиме інтеграції компонентів готовності студентів у виховання екологічно відповідальної поведінки дошкільників, опануванню професійних та екологічних цінностей, розвитку готовності як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця.

Ключові слова: освітнє середовище, майбутній фахівець дошкільної освіти, екологічно доцільна поведінка.

Sabina IVANCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Donbass State Pedagogical University, Uchitelsky ave., 1, Slovyansk, Donetsk region, Ukraine, 84100

ORCID: 0000-0002-9655-0634

To cite this article: Ivanchuk, S. (2022). Ekologo-osvitnje seredovyshe jak chynnyk efektyvnosti profesijnoi' pidgotovky majbutnih vyhovateliv [Ecological and educational environment as a factor of efficiency of professional training of future educators]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 61–65, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.10>

ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS

The formation of environmentally sound behavior as an integral part of the greening of modern education is the main challenge of the time. The article analyzes the ecological and educational environment as a factor in the effectiveness of professional training of future educators. It is established that the analysis of the concept of “educational environment” is determined by the following generic features: the specific environment of the educational institution; condition and means of teaching and education; system of influences and conditions of personality formation; a set of material, pedagogical and psychological factors of development and self-development of the individual; multilevel system of conditions that provides optimal parameters of educational activities; naturally and artificially created socio-cultural environment of man; substrate of individualized activity, which is a transition from the learning situation to life, etc.

The interpretation of the concept of educational environment is determined – a set of conditions, factors, influences and opportunities that create the optimal space and situation of development of needs, interests and abilities of students, ensure their active position in the educational process, personal and professional development and self-development.

It is concluded that the importance of environmental education in the training of future educators is a source of environmental education, a place of educational and extracurricular activities, environmental and environmental research, organization of various environmental practices of students, creating a creative atmosphere for learning, communication, research search for all subjects of the educational process, and modeling and organization of appropriate environmental education environment will promote the integration of components of students' readiness to educate environmentally responsible behavior of preschoolers, mastery of professional and environmental values, development of readiness as a personal quality of future professionals.

Key words: *educational environment, future specialist of preschool education, ecologically expedient behavior.*

Актуальність проблеми. Формування екологічно доцільної поведінки як невід'ємного складника екологізації сучасної дошкільної освіти є головним викликом часу. Вихователь одночасно здійснює еколого-просвітницьку діяльність в роботі з батьками вихованців, педагогічним колективом дошкільного закладу і найближчим соціумом. Опанування вмінь еколого-педагогічної діяльності, зокрема виховання екологічно доцільної поведінки, дає вихователю змогу вдосконалювати взаємодію дитини з природним довкіллям, підтримувати та стимулювати інтерес і потребу любити та цінувати кожен природний об'єкт, піклуватися і дбати про нього та загалом формувати природничо-екологічну компетентність, здатність до екологічно відповідальної поведінки у будь-яких ситуаціях життєдіяльності.

Класичний педагогічний дискурс доводить, що об'єктом впливу у процесі виховання особистості мають бути саме умови, в яких живе, навчається і працює дитина, учень, студент, тобто оточення, діяльність, стосунки, життєвий досвід, переконання, цінності, ставлення до себе і світу, бо саме сукупність цих чинників і визначає спосіб буття та життєдіяльності суб'єкта, його поведінку. У подальшому зусилля вчених зосередилися на процесі становлення особистості у спеціально створеному середовищі, причому освітнє середовище є і предметом професійної діяльності педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Отже, звернення до цієї педагогічної категорії, що є провідним поняттям середовищного підходу, зумовлено її очевидним визнанням необхідною умовою (засобом) становлення майбутнього фахівця в галузі освіти (В. Беляєв, В. Желанова, Г. Ковальов, Ю. Мануйлов, О. Мітіна, В. Орлов, В. Панов, О. Рогова, С. Сергеев, В. Слободчиков, В. Ясвін та інші).

Мета дослідження – проаналізувати еколого-освітнє середовище як чинник ефектив-

ності професійної підготовки майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу. Реалізація середовищного підходу у вищій освіті тісно пов'язана з обґрунтуванням феномену «освітнє середовище». Останніми десятиліттями спостерігаємо сплеск активного інтересу вчених та освітян до дослідження природи середовища і його функціональних характеристик, яке з погляду різних методологічних концептів тлумачиться по-різному: 1) колекційний підхід на підставі виокремлення та опису різних педагогічних умов і чинників; 2) соціально-психологічний підхід, у межах якого наукові завдання вирішуються на підставі методології соціальної та педагогічної психології; 3) просторово-предметний підхід, що продовжує традиції досліджень М. Монтесорі, спрямованих на аналіз обумовленості поведінки дітей просторовими особливостями освітнього середовища; 4) середовищний підхід у вихованні; 5) екологічний підхід, що спирається на зарубіжну і вітчизняну соціологічну, психологічну та педагогічну методологію і має системний характер (Jasvin, 2020).

Поняття «освітнє середовище» як наукова категорія висвітлено у багатьох наукових працях (А. Артюхіна, Г. Беляєв, В. Білик, В. Желанова, Л. Макар, О. Мерзон, В. Слободчиков, С. Совгіра, П. Федорова, А. Хуторський, Д. Чернілевський, О. Ярошинська, В. Ясвін, R. Baltusite, I. Katane, M. Novak-Dziemianowisz тощо). Загалом у науковому дискурсі існує безліч визначень цієї дефініції, її структурних компонентів, рис, функцій, типології. Аналіз результатів наведених досліджень доводить, що поняття «освітнє середовище» визначається через такі родові ознаки, як: конкретне середовище навчального закладу; умова і засіб навчання та виховання; система впливів й умов формування особистості; сукупність матері-

альних, педагогічних та психологічних чинників розвитку і саморозвитку особистості; багаторівнева система умов, що забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності; природно та штучно створене соціокультурне оточення людини; субстрат індивідуалізованої діяльності, що є перехідним від навчальної ситуації до життя, тощо.

Так, спираючись на власне бачення та наявні наукові підходи, В. Ясвін вважає, що освітнє середовище можна тлумачити як інституційно обмежену сукупність можливостей для розвитку особистості, які виникають під впливом педагогічно спроектованих організаційно-технологічних та просторово-предметних умов, а також випадкових чинників у контексті взаємодії членів освітньої спільноти (Ясвін, 2001). У цьому контексті заслуговує на увагу модель середовища розвитку особистості (методологічний вузол), яку запропонував учений та яка інтегрує положення «екологічного підходу до ієрархічної вбудови середовища» (У. Бронфенбреннер, Д. Гібсон), «еколого-особистісного» підходу щодо можливостей та компонентів середовища (Г. Ковальов), середовищного підходу про ніші та стихії середовища (Ю. Мануйлов).

С. Совгіра у своїх дослідженнях доходить висновку, що освітнє середовище навчального закладу можна розглядати як сукупність спеціально створених умов, занурених в особливу соціокультурну атмосферу і спрямованих на особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця, внутрішня частина якого перетинається безпосередньо з процесом навчання, а зовнішня частина є інтеграцією освітньої діяльності закладу вищої освіти і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві, його партнерських зв'язків із різними підприємствами та організаціями, які доповнюють його навчальну і виховну діяльність, спрямовану на вдосконалення особистісних та професійних якостей (Совгіра, 2018: 31–36).

В. Слободчиков розглядає освітнє середовище як простір, в якому відбувається продуктивна взаємодія суб'єктів освіти (Слободчиков, 1997).

Досить поширеними у сучасній науці та освітній практиці є такі моделі освітнього середовища, на які спираються вчені у розв'язанні освітніх завдань: «еколого-особистісна розвивальна модель» (В. Ясвін), «комунікативно-орієнтаційна модель» (В. Рубцов),

«антрополого-психологічна модель» (В. Слободчиков), психодидактична модель (В. Лебедева, В. Орлов, В. Панов) (Панов, 2004).

Аналітична робота, проведена нами, свідчить про те, що в узагальнювальному вигляді освітнє середовище як складник більш широкого соціокультурного середовища – це об'єкт освітньої системи в усьому розмаїтті його системних, ресурсних, процесуальних, суб'єктно-діяльнісних та знаннєво-інформаційних складників, цілісність якого забезпечується інтеграційними процесами, що проявляються на всіх рівнях і стосуються всіх компонентів освітнього процесу.

Долучаючись до позицій учених, освітнє середовище ми трактуємо як сукупність умов, чинників, впливів та можливостей, що створюють оптимальний простір і ситуацію розвитку потреб, інтересів та здібностей студентів, забезпечують їхню активну позицію в освітньому процесі, особистісно-професійний розвиток і саморозвиток.

Погляди на сутність еколого-освітнього середовища, його значущість та необхідність формування еколого-педагогічної компетентності презентовані у дослідженнях Н. Андрєєвої, Н. Белобородової, М. Білянської, О. Гончарової, Ю. Гришаєвої, Г. Папуткової, О. Рогової та інших.

О. Рогова вважає, що у формуванні еколого-педагогічної компетентності майбутнього фахівця екологічно відповідне освітнє середовище (науковець розглядає його як багатоструктурне явище) має виступати як: сукупність прямих і непрямих впливів на формування екологічної культури суб'єктів освітнього процесу та їх зворотний вплив на навколишнє середовище; інтегральний чинник процесу становлення еколого-педагогічної компетентності в умовах освітнього закладу; продуктивний спосіб включення суб'єктів освітнього процесу в екологічну діяльність; освітній ресурс еколого-педагогічної освіти; засіб гармонізації стосунків у системі «навколишнє середовище – соціум»; результат діяльності суб'єктів освітнього процесу, що впливає на становлення екологічної культури. Причому особливістю екологічно відповідного середовища є наявність природного компонента, який надає нові компенсаторні можливості стосовно природи завдяки природовідновлюваній функції такого середовища, стосовно суб'єкта освітнього процесу за допо-

могою формування емоційно-ціннісного ставлення до природи (Роговая, 2008).

Дещо інше тлумачення наводить Ю. Гришаєва, яка під екологічним освітнім середовищем розуміє систему педагогічного співробітництва на засадах ідей освіти для сталого розвитку (Гришаєва, 2014).

Щодо поняття еколого-освітнього середовища вважаємо доцільним таке його визначення: це сукупність умов (матеріально-технічних, психолого-педагогічних, організаційно-технологічних) та можливостей, що сприяють упродовженню еколого-педагогічного складника в систему професійної підготовки майбутніх вихователів, підвищенню й удосконаленню особистісно-професійної готовності до виховання екологічно доцільної поведінки дошкільників.

На рівні методологічних приписів у процесі моделювання середовища з дослідницькою метою маємо звертати увагу на певні його характеристики. Найбільш широкий за обсягом та деталізований їх огляд запропонував В. Ясвін, який виокремив мобільність, когерентність, узагальненість, сталість, інтенсивність, модальність, широту, усвідомленість, емоційність, домінантність, активність (Ясвін, 2020). Водночас інші науковці обґрунтовують такі суттєві властивості, як системність, багаторівневість, гнучкість, варіативність, контекстність, інтегрованість, інтерактивність, імерсивність (Г. Беляєв, В. Желанова, В. Орлов, В. Панов, С. Сергеев, В. Слободчиков, О. Ярошинська тощо). Своєю чергою наголосимо на таких важливих характеристиках, як: 1) інтегративність, що відображає зв'язок суб'єктів освітнього процесу та різних умов (просторово-часових, соціокультурних, дидактичних, психолого-педагогічних тощо); 2) варіативність – можливість змін у структурі середовища, пошук та оптимальне поєднання різних умов, технологій, засобів для забезпечення оптимального особистісно-професійного розвитку майбут-

нього вихователя; 3) інтерактивність, що спрямована на організацію паритетних стосунків викладача і студента, багатосторонньої комунікації; 4) використання самооцінки та постійного зворотного зв'язку, активна безпосередня участь студентів у всіх сферах еколого-педагогічної діяльності, створення можливостей для конструювання знань самими студентами та участі в усіх можливих екологічних практиках; 5) імерсивність, що забезпечує занурення суб'єктів освітнього процесу в реальну ситуацію еколого-педагогічної діяльності, залучає емоційно-мотиваційні та когнітивно-поведінкові структури особистості студента до діяльності у середовищі, максимально наближує до майбутньої професійної діяльності вихователя дошкільного закладу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Значення еколого-освітнього середовища у професійній підготовці майбутнього вихователя, враховуючи його багатофункціональність, складно переоцінити, адже воно є джерелом екологічної освіти, місцем розгортання навчальної і позанавчальної діяльності, проведення екологічних та еколого-педагогічних досліджень, організації різних екологічних практик студентів, створення творчої сприятливої атмосфери для навчання, спілкування, наукового пошуку всіх суб'єктів освітнього процесу, умовою самореалізації та розвитку індивідуальності кожного, підтримки мотиваційно-ціннісного ставлення до еколого-педагогічної діяльності, сферою та умовою ефективного застосування педагогічних технологій.

Моделювання та організація доцільного еколого-освітнього середовища сприятимуть інтеграції компонентів готовності студентів у виховання екологічно відповідальної поведінки дошкільників, опануванню професійних й екологічних цінностей, розвитку готовності як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Н. Система еколого-педагогического образования студентов-биологов в педагогическом вузе : монография. Санкт-Петербург : Издательство РГПУ, 2000. 111 с.
2. Гришаева Ю. Концепция формирования эколого-профессиональной компетентности студентов гуманитарного вуза : автореф. дис. ... д-ра пед наук : 13.00.08. Москва, 2014. 38 с.
3. Желанова В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 98–116.

4. Панов В. Экологическая психология: опыт построения методологии. Москва : Наука, 2004. 196 с.
5. Роговая О. Становление эколого-педагогической компетентности специалиста в области образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2008. 40 с.
6. Слободчиков В. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры. Новые ценности образования: культурные модели школ. *Innovator-Bennet college*. 1997. Вып. 7. С. 177–184.
7. Совгіра С. Характеристика освітнього середовища закладів вищої освіти в контексті середовищного підходу. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи : матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 16–17 лютого 2018 р. *Folia Comeniana: Вісник польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я.А. Коменського* / гол. ред. І. Осадченко. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 31–36.
8. Ярошинська О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.
9. Ясвин В. Инструментальная экспертиза в процессе проектирования школьной среды : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 2020. 45 с.
10. Ясвин В. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

REFERENCES:

1. Andreeva, N. (2000) Sistema jekologo-pedagogicheskogo obrazovanija studentov-biologov v pedagogicheskom vuze. Monografija [The system of ecological and pedagogical education of students-biologists in a pedagogical university. Monograph]. Izd-vo RGPU, 111 s. (in Russian)
2. Grishaeva, Ju. (2014) Konceptija formirovanija jekologo-professionalnoj kompetentnosti studentov gumanitarnogo vuza [The concept of formation of ecological and professional competence of students of a humanitarian university]. Moskva. 38 s. (in Russian)
3. Zhelanova, V. (2016) Seredovyshhnyj pidhid u vyshhij osviti: sutnist ta logika realizacii. Teorija i praktyka profesijnoi majsternosti v umovah cilezhyttjevogo navchannja : monografija [Environmental approach in higher education: the essence and logic of implementation. Theory and practice of professional skills in terms of purposeful learning: a monograph]. Vyd-vo Ruta. S. 98–116. (in Ukrainian)
4. Panov, V. (2004) Jekologicheskaja psihologija: Opyt postroenija metodologii [Environmental psychology: An experience of constructing a methodology]. M.: Nauka, 196 s. (in Russian)
5. Rogovaja, O. (2008) Stanovlenie jekologo-pedagogicheskoi kompetentnosti specialista v oblasti obrazovanija [Formation of ecological and pedagogical competence of a specialist in the field of education]. SPb., 40 s. (in Russian)
6. Slobodchikov, V. (1997) Obrazovatel'naja sreda: realizacija celej obrazovanija v prostranstve kultury. Novye cennosti obrazovanija: kulturne modeli shkol [Educational environment: the implementation of the goals of education in the space of culture. New values of education: cultural models of schools]. *Innovator-Bennet college*. Vyp. 7. S. 177–184. (in Russian)
7. Sovgira, S. (2018) Harakterystyka osvitnogo seredovyshha zakladiv vyshhoi osvity v konteksti seredovyshhnogo pidhodu [Characteristics of the educational environment of higher education institutions in the context of the environmental approach]. VPC "Vizavi". S. 31–36. (in Ukrainian)
8. Jaroshynska, O. (2015) Teoretychni i metodychni zasady projektuvannja osvitnogo seredovyshha profesijnoi pidgotovky majbutnih uchyteliv pochatkovoї shkoly [Theoretical and methodological principles of designing the educational environment of professional training of future primary school teachers]. Uman. 544 s. (in Ukrainian)
9. Jasvin, V. (2020) Instrumentalnaja jekspertiza v processe proektirovanija shkolnoj sredy [Instrumental expertise in the process of designing the school environment]. M., 45 s. (in Russian)
10. Jasvin, V. (2001) Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju [Educational environment: from modeling to design]. M.: Smysl. 365 s. (in Russian)

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.11>

Світлана ІВАХ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0003-4488-1527

Бібліографічний опис статті: Івах, С. (2022). Форми методичної роботи з молодими педагогами у закладі дошкільної освіти. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 66–72, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.11>

ФОРМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті конкретизовано сутність методичної роботи з молодими педагогами в закладі дошкільної освіти; висвітлено основні підходи до її організації та наведено змістові характеристики її різновидів. Окреслено вимоги до організації методичної роботи з молодими педагогами у сучасному закладі дошкільної освіти: інноваційність, діалогічність, довіра, творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку педагога, надання необхідного простору для прийняття самостійних рішень, відповідальність, компетентність. Виокремлено традиційні (педагогічні ради, педагогічні читання, конференції, методичні семінари, методичні об'єднання, школи передового досвіду, школи молодого вихователя, ініціативні творчі групи) та інноваційні (використання сучасних діагностичних методик для виявлення рівня компетентності вихователів; реалізація методичного супроводу в закладі дошкільної освіти; залучення молодого педагога до інноваційної освітньої діяльності; покращення самоосвіти через застосування онлайн-ресурсів) форми організації методичної роботи з молодими педагогами в умовах закладу дошкільної освіти. Увагу акцентовано на тому, що тільки правильний підхід до вибору змісту, форм і методів методичної роботи, їх раціонально доречне поєднання дадуть змогу ліквідувати прогалини в теоретичних знаннях і практичних навичках молодих вихователів, дозволять досягти успіху та самореалізуватися в професії.

Наголошено, що методичну роботу з молодими педагогами в закладі дошкільної освіти слід орієнтувати на: оновлення змісту дошкільної освіти, вивчення та застосування освітніх технологій; поглиблення та розширення знань молодих вихователів, активізацію їхнього творчого потенціалу; організацію дієвого освітнього простору для дітей; інноваційну діяльність фахівців тощо.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, методична робота, молоді педагоги, традиційні форми, інноваційні форми.

Svitlana IVAH

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0003-4488-1527

To cite this article: Ivah, S. (2022). Formy metodychnoi roboty z molodymy pedahohamy u zakladi doshkilnoi osvity [Forms of methodological work with young teachers in preschool education institutions]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 66–72, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.11>

FORMS OF METHODOLOGICAL WORK WITH YOUNG TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

The article specifies the essence of methodical work with young teachers in preschool education; the main approaches to its organization are highlighted and the semantic characteristics of its varieties are presented. The requirements for the organization of methodical work with young teachers in a modern preschool institution are outlined: innovation, dialogue, trust, creativity, focus on supporting individual development of teachers, providing the necessary space for independent decision-making, responsibility, competence. There are traditional (pedagogical councils, pedagogical readings, conferences, methodological seminars, methodological associations, schools of excellence, schools for young educators, initiative creative groups) and innovative (use of modern diagnostic techniques to identify the level of competence

of educators; implementation of methodological support in kindergarden; involvement of a young teacher in innovative educational activities; improving self-education through the use of online resources) forms of organizing methodological work with young teachers in the conditions of preschool education. It is emphasized that only the right approach to the choice of content, forms and methods of methodical work, their rationally appropriate combination will eliminate gaps in theoretical knowledge and practical skills of young educators, achieve success and self-realization in the profession.

It is emphasized that methodical work with young teachers in preschool education should focus on: updating the content of preschool education, study and application of educational technologies; deepening and expanding the knowledge of young educators, activating their creative potential; organization of an effective educational space for children; innovative activity of specialists, etc.

Key words: preschool institution, methodical work, young teachers, traditional forms, innovative forms.

Актуальність проблеми. Наразі вітчизняне дошкільня потребує нових підходів до свого реформування, що зумовлено превалюючими у сучасному суспільстві тенденціями демократизації, гуманізації та конкурентності. Основні зусилля необхідно спрямовувати на особистісно орієнтований і компетентнісний підходи до організації навчально-виховного процесу у дошкільних закладах, на заміну старих шаблонних освітніх моделей новими, більш творчими, діяльними.

Модернізація освітнього процесу безпосередньо залежить від педагогічної майстерності кожного вихователя, його творчого потенціалу та вміння реалізувати його у своїй щоденній професійній діяльності. Адже дошкільні педагоги мають оперативно реагувати на кардинальні перетворення в галузі освіти, адаптуватися до її сьогодишніх вимог. Власне, добре організована методична робота у закладі дошкільної освіти й уможливує досягнення вихователем високого рівня фахової майстерності. А реалізація нових підходів до освітнього процесу та визначення в ньому місця кожної особистості має розпочатися з відповідних змін саме у сфері методичної роботи, в якій відбувається професійне зростання кожного вихователя та педагогічного колективу загалом. Організація методичної роботи також передбачає пошук нових рішень, форм, способів і методів, щоб систематично і безперервно здійснювати фаховий супровід та підтримку педагогічних працівників, особливо молодих, які тільки розпочинають свій професійний шлях. Власне, це й актуалізує дослідження проблематики, що стосується зміни усталених підходів до методичної роботи закладу дошкільної освіти стосовно співпраці з молодими кадрами, зокрема розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оптимізації змісту, структури та організації методичної роботи в закладі дошкільної

освіти наразі перебуває в центрі уваги багатьох науковців. Зокрема, ці питання опрацьовують сучасні дослідники: І. Боярчук (Боярчук, 2018), В. Бусленко (Бусленко, 2016), Т. Вайніленко, Р. Гуревич, О. Добош (Добош, 2013), Л. Дячківська (Дячківська, 2012), І. Жерносек, Л. Калуська (Калуська, 2005), О. Каплуновська, О. Корнєєва, Н. Корогод, К. Крутій, Н. Погрібняк (Погрібняк, 2012), Р. Семенюк, І. Удовиченко та інші, зосереджуючись на завданнях, формах реалізації, обґрунтуванні шляхів поліпшення результативності освітнього процесу.

Так, В. Бусленко наголошує, що стимулювати творчий потенціал молодих вихователів, сприяти підвищенню їхнього професіоналізму доцільно завдяки урізноманітненню індивідуальних форм методичної роботи. При цьому науковець рекомендує насамперед урахувати потреби й запити самого дошкільного педагога, орієнтуючись на його практичний досвід та рівень фахових знань, умінь і навичок (Бусленко, 2016).

Натомість О. Добош (Добош, 2013) та О. Стаєнна (Стаєнна, 2019) суттєвим способом підвищення професійної майстерності педагогів закладу дошкільної освіти, зокрема молодих, вважають діяльність методичного кабінету. Дослідниці увиразнюють вимоги до його обладнання й навчально-методичного наповнення, які, на їхню думку, мають задовольняти запити усіх вихователів закладу дошкільної освіти, зважаючи на їхній досвід практичної роботи. Цікавою й відповідною вимогам часу, на наш погляд, є пропозиція О. Стаєнної щодо створення у закладі дошкільної освіти віртуального методичного кабінету.

Публікації Н. Погрібняк присвячені інноваційним підходам до планування методичної роботи закладу дошкільної освіти. Дослідниця переконує, що тільки ефективно планування дозволяє досягти високої загальної культури педагогічних працівників, удосконалити їхню психологічну та соціально-педагогічну ком-

петентність, фахову майстерність загалом (Погрібняк, 2012: 90).

Попри значну кількість наукових напрацювань щодо організації та ефективності методичної роботи в закладі дошкільної освіти, окремі питання залишаються дискусійними і потребують глибшого вивчення. Зазначені аспекти й зумовили вибір теми статті, **метою** якої є дослідження інноваційних форм організації методичної роботи з молодими педагогами в закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітні реформи вітчизняного дошкілля наразі спрямовані на пошук та «утримання» талановитих, компетентних і відповідальних фахівців, котрі б забезпечували ефективність та результативність процесу набуття дітьми знань. Правильний підхід до вибору змісту, форм і методів методичної роботи в закладі дошкільної освіти (далі – ЗДО), їх раціонально доречне поєднання дадуть змогу, на нашу думку, ліквідувати наявні прогалини в теоретичних знаннях і практичних навичках молодих вихователів, досягти успіху та самореалізуватися в обраній професії.

У наш час дедалі актуальнішим стає застосування інноваційних форм і методів взаємодії чи співдії фахівців. У сучасному світі така співпраця сприймається як норма. Слід розуміти невідворотність змін (інновацій), котрі насамперед мають поліпшити якість дошкільної освіти та рівень кваліфікації педагогічних працівників. Сучасні вимоги до організації методичної роботи з молодими педагогами у ЗДО включають: інноваційність, діалогічність, довіру, творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку педагога, надання необхідного простору для прийняття самостійних рішень, відповідальність, компетентність (Сучасні вимоги до методичної роботи у дошкільному навчальному закладі, 2011: 16–18).

Вихователеві-методисту необхідно орієнтуватися передусім на використання діагностичних методик, які сприяють виявленню здібностей молодого педагогічного працівника і стосуються вивчення як його особистісних характеристик, ціннісних орієнтацій, так і професійних нахилів, уподобань, запитів (тобто реального творчого потенціалу). За таких умов методист зможе реально допомогти працівнику-початківцю, сприяти його професійному

росту, підібрати відповідну методичну тему для розробки, а також спланувати засоби підвищення професіоналізму та майстерності молодого вихователя.

Для забезпечення ефективної методичної роботи з молодими педагогами в ЗДО вихователю-методисту важливо керуватися численними принципами, а саме: демократичності (урахування різних поглядів, колегіальність у прийнятті рішень); вибору (пропозиції щодо варіантів програм, методик, тем, моделей освітньої діяльності; інструментарію методичної діяльності); диференціації (індивідуальний підхід до добору форм роботи з вихователями); співтворчості (підтримка креативності кожного фахівця і спільна діяльність вихователів заради єдиної мети – особистісного всебічного розвитку дітей); самореалізації (удосконалення можливостей колективу, розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу) (Безносова, 2018: 255).

Також сучасні вчені та педагоги-практики виокремлюють організаційні умови успішності методичної роботи з молодими педагогами у ЗДО, зокрема:

- поглиблення наукової, психолого-педагогічної, методичної підготовки молодих вихователів до розв'язання сучасних проблем дошкільного виховання (аутизм, гіперактивність, агресивність, емоційна нестабільність, важковиховуваність, проблемність, особливі потреби тощо);

- створення сучасного інноваційного методичного кабінету як центру підтримки й допомоги молодим вихователям, в якому є доступ до відповідної методичної літератури, інтернет-ресурсів (електронних видань), дидактичних матеріалів, засобів дошкільного виховання тощо;

- поєднання традиційних і новаційних (інтерактивних, інформаційних) форм методичної роботи (семінари, наради, майстер-класи, творчі лабораторії, тренінги, вебінари, практикуми, «мозкові штурми», виставки, естафети тощо);

- залучення молодих вихователів до інноваційної творчої діяльності через апробацію, експериментування, дослідження сучасних форм, методів, засобів роботи з дітьми дошкільного віку, впровадження нових методик;

- високий рівень управлінської компетентності та професіоналізму вихователя-методиста, який би доцільно «використовував» мож-

ливості молодих педагогів у реалізації завдань дошкільної освіти (Боярчук, 2018).

На нашу думку, інноваційний характер методичної роботи з молодими педагогами у закладі дошкільної освіти має проявлятися й у швидкому реагуванні на зовнішні впливи та запити суспільства. Це стосується як змісту, так і форм зазначеної роботи. Інакше кажучи, сутність, напрями й завдання методичної роботи в ЗДО мають визначатися наявними проблемами сучасного дошкільного виховання. Педагогам ЗДО необхідно, опрацьовуючи актуальні теми, використовувати щоразу нову інформацію, аби реалізувати запити дітей дошкільного віку, забезпечувати оновлення дошкільної освіти, створювати якісно нову освітню практику. Йдеться про виконання освітніх завдань згідно з чинними нормативними документами (підготовка до школи, соціальна адаптація, формування компетентності, зважаючи на стан здоров'я, потреби батьків і самих дітей) доцільними ефективними засобами, котрі пропагуються сучасними психологами, методистами, педагогами.

До речі, оновлювати інструментарій методичної роботи не означає відкинути традиційні форми. Вважаємо, що їх потрібно вдосконалити, змінити, доповнити активними методами навчання. Адже інноваційні форми більш діяльні, творчі, ефективні, доступні для застосування. Вважаємо, що неабияке значення для поліпшення методичної роботи має обмін досвідом між колегами, ознайомлення з практичною діяльністю один одного, взаємне відвідування занять, заходів, свят. Творча трансформація побаченого в особистій практиці і є першим щаблем до вироблення вмінь використовувати нове, модернізувати традиційне, адаптуючи його до сучасних умов дошкільної освіти. Так виникає бажання досягати успіху. Адже у кожного педагога є власні напрацювання, якими можна ділитися з молодими колегами.

Новим підходом до вдосконалення методичної роботи є участь у формальній, неформальній та інформальній освіті. Наприклад, у 2016 р. була створена онлайн-платформа неформальної освіти (<https://learnlifelong.net/platform>), яка реалізується за підтримки Представництва DVV International в Україні, Міжнародного центру неформальної освіти та Української асоціації освіти дорослих (Bezsonova, 2018: 255). Функціонують альтернативні провайдери:

тренінгові центри, медіакорпорації, корпоративні університети тощо. Такі форми навчання дорослих розширюють можливості педагогічних працівників. Вихователь-методист може рекомендувати для підвищення кваліфікації педагогічних працівників різні види навчання (стажування, сертифікація, тренінги, семінари, практикуми, курси, конференції, творчі групи тощо) та форми освіти (інституційна, дуальна, на робочому місці тощо) (Боярчук, 2018).

Робота над поліпшенням освітнього процесу в ЗДО має здійснюватися постійно, що зумовлює потребу безперервного підвищення фахової майстерності вихователів.

Наша практична діяльність та численні спостереження підтверджують ефективність такої форми методичної роботи, як розробка індивідуальної методичної теми. Упродовж роботи над нею вихователь всебічно ознайомлюється з рівнем її опрацювання в науці, зіставляє особистий досвід із тим, що вже описаний у дослідженнях (Гурковська, 2016: 20). Педагог немов має можливість «зануритися» у проблему, яка його цікавить, проявити свої професійні здібності. Коректний вибір теми дослідження позитивно впливає на стимулювання його творчої думки. Вихователів цікаво працювати, бачити реальні результати своєї діяльності, приємно відчувати свою значущість, успішність, затребуваність, що мотивує його до подальшої роботи над собою. При цьому вихователь-методист має змогу організовувати, аналізувати, контролювати роботу педагога, допомагає йому визначити пріоритети у формах і засобах самоосвіти та спрогнозувати результат. Тобто методист «супроводжує вдосконалення» кожного працівника, допомагаючи накреслити траєкторію особистісно професійного зростання. До речі, важливо, щоб тема, над якою працює молодий педагог, відповідала основним напрямом роботи закладу дошкільної освіти.

На потребу розробки й реалізації індивідуальної стратегії розвитку педагога (певної програми) постійно вказують численні науковці. На їхню думку, такий план-програма має містити відповідні структурні елементи, такі як: зміст, мета, галузь використання, дидактичні принципи, завдання, вектор і темпи розвитку, психолого-педагогічні та культурні ресурси, форми й методи навчання, варіативна тактика (у разі труднощів), система контролю, запровадження

та вдосконалення. Дотримання певної стратегії забезпечує методисту ЗДО можливості управління, а педагогу – активізацію та організацію власної професійної діяльності, самостійне визначення мети кожного етапу програми, а також гнучку діяльність в умовах освітнього процесу. Чітка спрямованість тематичної самоосвіти й усвідомлення її необхідності дають можливість здійснювати аналіз проміжних результатів, виробити систему традицій і технологій, спрямованих на розв'язання загальної колективної проблеми (Боярчук, 2018).

Отже, індивідуальна допомога досвідченого методиста і постійна самоосвіта можуть якісно поліпшити кваліфікаційний та професійний рівень молодого педагога. Тому, з одного боку, укладання та реалізація індивідуальних маршрутів (робота над індивідуальною темою) є ефективними формами роботи, оскільки вони дають змогу максимально диференціювати й індивідуалізувати методичні завдання для педагогів. А з іншого – мету і завдання дошкільної освіти, що визначені нормативними документами та програмами, неможливо реалізувати поодиночки. Звідси виходить необхідність колективної роботи й узагальнення педагогічного досвіду колег (Дячковська, 2012: 51).

Крім того, успішність методичного супроводу залежить від управлінської та організаторської компетентності методиста і залучення до роботи інших фахівців: практичних психологів, керівників та методистів інших закладів, вихователів, помічників вихователів, соціальних педагогів, логопедів, музичних керівників тощо. Усі мають розуміти, що співпраця, спільність дій, участь у різних формах методичної роботи, доброзичливість дозволяють краще популяризувати новачки, освітні технології. Гуманні, щирі людські стосунки у педагогічному товаристві є запорукою успіху та ефективності навчально-виховного процесу. Адже місія педагога – виховати Людину. Зрозуміло, що комфортніше і зручніше працювати в середовищі однодумців, де можна максимально самореалізуватися.

На жаль, реальною проблемою сьогодні є рівень матеріально-технічного забезпечення у закладах дошкільної освіти. З огляду на це адміністрації ЗДО доцільно створити належний розвивальний простір для вихователів, котрий передбачав би низку заходів, зокрема:

- інформування працівників про новачки в дошкільній освіті;

- методичне консультування щодо можливостей та інструментів удосконалення кваліфікації;

- задоволення професійних запитів і потреб вихователів;

- створення інноваційного методкабінету (банку даних програмно-методичної, нормативно-правової, науково-технічної інформації, віртуального методичного кабінету) (Стаєнна, 2019: 20–24);

- координацію участі працівників у різних формах методичної роботи, заохочення до самоосвіти;

- організацію заходів у ЗДО щодо дослідницької інноваційної діяльності (упровадження та творче використання кращого педагогічного досвіду) (Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти, 2018).

Отже, узагальнимо завдання методичного супроводу: сприяння професійному розвитку, адаптації до швидкозмінних освітніх вимог; формування мотивації застосовувати інноваційні особистісно орієнтовані технології в освітній роботі з дошкільнятами; удосконалення співпраці між членами педагогічного колективу для поліпшення якості професійної освітньої діяльності; забезпечення умов для творчого опанування нових засобів взаємодії з вихованцями, апробації інновацій; планування індивідуального маршруту розвитку вихователя (Боярчук, 2018).

Методична підтримка надзвичайно важлива для молодого працівника і забезпечує успішність роботи усього педагогічного колективу. Дослідниця Т. Гурковська, зокрема, зазначає, що багаторівневий методичний супровід сприяє самоосвіті. Щоб стимулювати останню, доцільно використовувати різні форми роботи (Гурковська, 2016: 20).

Самоосвіта як невід'ємна частина життя педагога займає особливе місце у розвитку його компетентності. Її ефективність залежить від того, наскільки послідовним є вихователь у своєму прагненні до вдосконалення. Нам імпонує новий підхід до організації самоосвіти, який пропонує в журналі «Вихователь-методист дошкільного закладу» І. Кіндрат (Кіндрат, 2018: 24–28). Авторка, не заперечуючи значущість методичних форм роботи, які використовуються в ЗДО, звертає увагу на цінність

професійного розвитку як результат «бажань і пошуків самого педагога».

Вчена виокремлює три компоненти самоосвіти: 1) психологічний (самооцінка, невдоволеність, бажання змін); 2) методичний (література, методичні заходи, курсова перепідготовка, тренінги тощо); 3) діяльнісний (освітній процес, зміни, досвід у професійній діяльності). Самоосвіту І. Кіндрат представляє у вигляді інтелектуальної карти – засобу, що дає змогу спланувати та реалізувати різні види самоосвітньої діяльності. У такій карті «асоціативно виокремлено ідеї, що стосуються поняття «самоосвіта»: бажання; зростання й розвиток; знання; праця; час». Дотримання плану самоосвіти сприяє її систематичній організації з поступовим ускладненням та дає змогу здійснювати постійний самоконтроль за перебігом і результативністю цієї роботи, а керівництву – знаходити засоби активізації й розвитку професійних інтересів та творчих пошуків кожного педагога, забезпечуючи у такий спосіб успіх освітньої діяльності в умовах ЗДО (Кіндрат, 2018: 26).

Чималі можливості для самоосвіти і самовдосконалення відкриває вихователіві віртуальний простір, в якому інформація представлена в різному вигляді (відео, текст, схеми, аудіо тощо). Спілкування через соціальні мережі, вебфоруми та блоги розширює способи поширення практичного педагогічного досвіду.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, методична робота з молодими педагогами у закладі дошкільної освіти має забезпечувати їхній неперервний цілеспрямований професійний розвиток для якісної реалізації дошкільної освіти. Її пріоритетними завданнями є: підготовка молодих педагогів до сприйняття та реалізації інноваційних процесів, які відбуваються в освіті; поглиблення їхньої педагогічної і психологічної компетентності; поширення перспективного досвіду колег. Для цього необхідно використовувати нові підходи до організації методичної роботи, оновлювати її інструментарій, не відкидаючи при цьому традиційних форм.

Гадаємо, що останні доцільно удосконалити, змінити, доповнити, модернізувати шляхом: використання сучасних діагностичних методик для виявлення здібностей і компетентності вихователів; реалізації методичного супроводу в ЗДО; залучення педагога до інноваційної освітньої діяльності; поліпшення самоосвіти через застосування онлайн-ресурсів. Вважаємо, що тільки правильний підхід до вибору змісту, форм і методів методичної роботи, їх раціонально доцільне поєднання дадуть змогу ліквідувати наявні прогалини в теоретичних знаннях і практичних навичках молодих вихователів, дозволять досягти успіху та самореалізуватися в обраній ними професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безсонова О. Сучасний стан професійного розвитку молодих педагогів у ДНЗ. *Молодий вчений*. 2018. № 1 (1). С. 253–257.
2. Боярчук І. Шляхи оновлення змісту та форм методичної роботи в умовах реформування освітньої галузі. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/IS_2018/Bojarchuk.pdf.
3. Бусленко В. Індивідуальні форми методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу. URL: http://bilatserkva-dnz12.edukit.kiev.ua/metodichna_robota/.
4. Гурковська Т. Самоосвіта педагогічних працівників. *Практика управління дошкільним закладом*. 2016. № 7. С. 18–22.
5. Добош О. Організація роботи методичного кабінету дошкільного навчального закладу в умовах інноваційної діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 26. С. 64–67.
6. Дячковська Л. На допомогу методисту : poradnik. Миколаїв, 2012. 116 с.
7. Калуська Л. Нові підходи до методичної роботи в ДНЗ. *Дошкільне виховання*. 2005. № 11. С. 10–11.
8. Кіндрат І. Інтелектуальні карти в методичній та управлінській діяльності. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 9. С. 24–28.
9. Погрібняк Н. Методичні засади організації індивідуальних форм науково-методичної роботи з педагогами дошкільного навчального закладу. *Основні орієнтири розвитку системи освіти Запорізької області у 2012–2013 навчальному році (дошкільна освіта) : метод. реком. ; у 3-х ч. / упоряд. Л. Батліна, Г. Григоренко. Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. Ч. III. С. 82–93.*
10. Примірне положення про методичний кабінет закладу дошкільної освіти : Наказ МОН від 16.04.2018 р. № 372. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/60597/>.

11. Стаєнна О. Віртуальний методичний кабінет: доступ 24/7. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 10. С. 20–24.

12. Сучасні вимоги до методичної роботи у дошкільному навчальному закладі : методичний посібник. Черкаси, 2011. 55 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/877410/>.

REFERENCES:

1. Bezsonova, O. (2018) Suchasnyi stan profesiinoho rozvytku molodykh pedahohiv v DNZ [The current state of professional development of young teachers in schools]. *Molodyi vchenyi*. 2018. № 1 (1). S. 253–257. [in Ukrainian]

2. Boiarchuk, I. (2016) Shliakhy onovlennia zmistu ta form metodychnoi roboty v umovakh reformuvannia osvithoi haluzi [Ways to update the content and forms of methodological work in terms of reforming the education sector]. URL: https://wp.nmc-pto.rv.ua/DOK/IS_2018/Bojarchuk.pdf. [in Ukrainian]

3. Buslenko, V. Indyvidualni formy metodychnoi roboty z pedahohamy doshkilnoho navchalnoho zakladu [Individual forms of methodical work with teachers of preschool educational institution]. URL: http://bilatserkva-dnz12.edukit.kiev.ua/metodichna_robota/. [in Ukrainian]

4. Hurkovska, T. (2016) Samoosvita pedahohichnykh pratsivnykiv [Self-education of teachers]. *Praktyka upravlinnia doshkilnym zakladom*. № 7. S. 18–22. [in Ukrainian]

5. Dobosh, O. (2013) Orhanizatsiia roboty metodychnoho kabinetu doshkilnoho navchalnoho zakladu v umovakh innovatsiinoi diialnosti [Organization of the methodical office of the preschool educational institution in the conditions of innovative activity]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota*. Vyp. 26. S. 64–67. [in Ukrainian]

6. Diachkovska, L. (2012) Na dopomohu metodystu: poradnyk [To help the Methodist: a guide]. Mykolaiv, 116 s. [in Ukrainian]

7. Kaluska, L. (2005) Novi pidkhody do metodychnoi roboty v DNZ [New approaches to methodical work in secondary schools] *Doshkilne vykhovannia*. № 11. S. 10–11. [in Ukrainian]

8. Kindrat, I. (2018) Intelektualni karty v metodychnii ta upravlinskii diialnosti [Intellectual maps in methodical and managerial activity]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. 2018. № 9. S. 24–28. [in Ukrainian]

9. Pohribniak, N. (2012) Metodychni zasady orhanizatsii indyvidualnykh form naukovo-metodychnoi roboty z pedahohamy doshkilnoho navchalnoho zakladu [Methodical bases of the organization of individual forms of scientific and methodical work with teachers of preschool educational institution]. *Osnovni oriientyry rozvytku systemy osvity Zaporizkoi oblasti u 2012–2013 navchalnomu rotsi (doshkilna osvita) : metod. rekom.; u 3-kh ch. / uporiad. L. Batlina, H. Hryhorenko*. Zaporizhzhia : Aktsent Invest-Treid. Ch. III. S. 82–93. [in Ukrainian]

10. Prymirne polozhennia pro metodychnyi kabinet zakladu doshkilnoi osvity (2018) : Nakaz MON vid 16.04.2018. № 372. URL: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/60597/>. [in Ukrainian]

11. Staienna, O. (2019) Virtualnyi metodychnyi kabinet: dostup 24/7 [Virtual methodical office: 24/7 access]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. № 10. S. 20–24. [in Ukrainian]

12. Suchasni vymohy do metodychnoi roboty u doshkilnomu navchalnomu zakladi: metod. posib. [Modern requirements for methodical work in preschool educational institution: method. way]. Cherkasy, 2011. 55 s. URL: <http://www.twirpx.com/file/877410/>. [in Ukrainian]

УДК 378.018.8:373.011.3-051]:[37.016:51]
DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.12>

Людмила ІЩЕНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Успенська, 118, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300

ORCID: 0000-0003-3382-4148

Бібліографічний опис статті: Іщенко, Л. (2022). Підготовка майбутніх педагогів до навчання математики старших дошкільників та молодших школярів. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 73–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.12>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкривається підготовка майбутніх педагогів дошкільної та початкової ланок освіти до навчання математики дітей старшого дошкільного віку і першокласників. Здійснено аналіз досліджень із проблеми підготовки фахівців до зазначеного виду діяльності. Метою статті є підготовка майбутніх вихователів і вчителів до навчання математики старших дошкільників та учнів першого класу школи. Доведено актуальність вибору теми дослідження, яке полягає у розв'язанні комплексного соціально-педагогічного завдання, зокрема у забезпеченні наступності між суміжними ланками освіти (дошкільною та початковою), що сприяє підвищенню рівня загальної готовності дитини до шкільного навчання і розвитку подальшого інтересу до математичної діяльності. Виокремлено показники математичного розвитку, на які потрібно звернути особливу увагу фахівцям обох освітніх ланок. З'ясовано, що досягнення високого рівня готовності дітей до навчання у школі передбачає удосконалення як змістового, так і процесуального складників навчання математики. Для реалізації цих напрямів використовуються такі організаційні форми: методичні об'єднання; семінари педагогів закладів дошкільного навчання та вчителів початкових класів; спільні педагогічні ради, конференції; проведення відкритих дидактичних і виховних заходів для педагогів закладів дошкільної освіти та вчителів початкової школи; дні відкритих дверей у закладах дошкільної освіти та початковій школі; спільний аналіз діяльності щодо здійснення наступності; індивідуальні консультації педагогів закладів дошкільної освіти і вчителів початкової школи; взаємовідвідування та аналіз дидактичних і виховних заходів; взаємонавчання вчителів початкової школи та педагогів закладів дошкільної освіти; вивчення особових справ, карт розвитку, діагностичних матеріалів розвитку.

Ключові слова: наступність у навчанні математики, підготовка майбутніх вихователів і вчителів, старші дошкільники, першокласники, математичний розвиток, математична готовність до школи.

Ludmila ISHCENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Psychology of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uspenska str., 118, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300

ORCID: 0000-0003-3382-4148

To cite this article: Ishchenko, L. (2022). Pidhotovka maibutnix pedahohiv do navchannia matematyky starshykh doshkilnykiv ta molodshykh shkoliariv [Preparation of future teachers for teaching mathematics of senior preschoolers and and junior schoolchildren]. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 73–78, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.12>

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR TEACHING MATHEMATICS OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The article reveals the preparation of future teachers of preschool and primary education to teach mathematics to older preschool children and first-graders. The analysis of researches on a problem of preparation of experts in the specified kind of activity is carried out. The purpose of the article is to prepare future educators and teachers to teach mathematics to senior preschoolers and first graders. The urgency of choosing a research topic, which is to solve a complex socio-pedagogical task – ensuring continuity between related levels of education: preschool and primary, which helps to increase the general readiness of the child for school and further interest in mathematics. Indicators of mathematical development are singled

out, to which special attention should be paid to specialists of both educational levels. It was found that achieving a high level of readiness of children to study at school involves improving both the content and procedural components of teaching mathematics. To implement these areas, the following organizational forms are used: methodological associations, seminars for teachers of preschool education and primary school teachers; joint pedagogical councils, conferences; conducting open didactic and educational activities for teachers of preschool education and primary school teachers; open days in preschools and primary schools; joint analysis of continuity activities; individual consultations of teachers of preschool education institutions and primary school teachers; mutual visits and analysis of didactic and educational activities; mutual learning of primary school teachers and teachers of preschool education institutions, study of personal files, development maps, diagnostic materials for development.

Key words: continuity in teaching mathematics, training of future educators and teachers, senior preschoolers, first-graders, mathematical development, mathematical readiness for school.

Актуальність проблеми. Реформаційні процеси, що відбуваються у сучасному освітньому просторі, зумовлюють нагальність розв'язання комплексних соціально-педагогічних завдань, одним із яких є забезпечення наступності між суміжними ланками освіти: дошкільною і початковою. Відповідно до чинного законодавства та нормативно-правових документів наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних щаблях освіти (Національна стратегія розвитку освіти, 2013). Так, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед ключових напрямів державної освітньої політики визначено забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя.

Школа та дошкільний заклад – дві суміжні ланки в системі освіти. Успіхи у шкільному навчанні здебільшого залежать від якості знань та умінь, сформованих у дошкільному дитинстві, від рівня розвитку пізнавальних інтересів і пізнавальної активності дитини (Борисова, 1985).

Школа постійно підвищує вимоги до інтелектуального розвитку дітей, зумовлені такими об'єктивними причинами, як науково-технічний прогрес; збільшення потоку інформації; удосконалення змісту та підвищення значущості освіти; перехід до навчання з 6-річного віку. Тому в освітній роботі школи та будь-якої дошкільної установи має забезпечуватися наступність (Попова, 1998: 44).

Особливого значення, на думку Є.Е. Кочурової (Кочурова, 1995), набуває наступність в освіті під час переходу з однієї ланки навчання на іншу, зокрема з дошкільної на початкову. Цей перехід у реальній практиці відбувається більш природно, якщо діти досягли таких результатів, як:

- сформованість соціально значущих якостей особистості;
- певний рівень психічного та фізичного розвитку;
- сформованість спеціальних знань, умінь та навичок, необхідних для подальшого навчання.

Для успішного управління процесом математичного розвитку дітей педагогу важливо розуміти філософсько-методологічні основи наступності, педагогічну сутність, бачити її сучасні проблеми, суперечності та вміти реалізувати їх на практиці в умовах сучасної математичної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній педагогічній літературі питання наступності між різними освітніми закладами вивчали В.Я. Ликова, М.Р. Львов, Т.С. Комарова, О.В. Проскура та інші. Підходи науковців до реалізації наступності орієнтовані на необхідність врахування специфіки дошкільної освіти.

Сучасні науковці та педагоги-практики звертають увагу на неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дітей дошкільного віку та першокласників. Таким чином, у першому класі не завжди реалізується набутий дітьми у дошкільному закладі досвід, що веде до зниження пізнавального інтересу молодших школярів, ускладнює їхню адаптацію до умов школи (Савченко, 2000: 4; Ликова, 1992).

На думку В.Я. Ликової (Ликова, 1992: 55), існують також проблеми в реалізації наступності між методами навчання, зокрема у початковій школі широко застосовуються проблемні методи навчання, водночас у дошкільному закладі перевага надається різноманітним формам наочності та ігровим методам. Розв'язання зазначених суперечностей можливе за умови забезпечення наступності у роботі обох

освітянських ланок. В.Я. Ликова визначила й обґрунтувала педагогічні основи наступності виховної роботи закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) і початкової школи. Як зазначає автор, наступність у виховній роботі буде ефективною, якщо вона здійснюється на основі діагностики вихованості дітей, цілеспрямованої організації диференціації форм і методів взаємодії з дітьми із урахуванням особистісно орієнтованого підходу в тісному співробітництві з батьками (Ликова, 1992: 189).

Вивчення стану зазначеної проблеми засвідчує, що наступність переважно розуміється досить вузько і більше підлягає декларуванню, ніж здійсненню. Найчастіше наступність характеризується як інформативна підготовка дитини до нової ланки освіти (Кочурова, 1995); як вивчення змісту шкільних курсів, що призводить до несформованості готовності до школи та негативно позначається на успішності навчання дитини, комфортності її перебування у класі (Попова, 1998).

Навчання у школі, починаючи з 6 років, ще більше актуалізує проблему наступності. Проблеми навчання у школі пов'язані також із недостатньою увагою до навчання математики, несформованістю в дітей інтересу до цього предмета (Белошиста, 2003). Методичні питання наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку висвітлювалися у дослідженнях, присвячених навчанню математики, Г.В. Белошистої, Р.А. Должикова, Є.Е. Кочурової, І.А. Попова.

Так, Г.В. Белошистою (Белошиста, 2003) встановлено, що основною причиною, яка заважає реалізації розглянутого вище підходу до організації безперервного освітнього процесу на дошкільному та початковому шкільному етапах, є відсутність загального методологічного підходу до проблеми математичного розвитку дитини молодшого віку. Відповідно до цього сформульовані принципи та розроблено методичну систему математичного розвитку дошкільників у вигляді навчально-методичного комплексу.

Зв'язок між загальноосвітнім навчальним закладом і дошкільним навчальним закладом має бути двостороннім. Вихователь дошкільного навчального закладу повинен добре знати зміст, завдання, принципи і методи навчання в школі, бути обізнаним із нормативно-пра-

вовими документами, які регулюють роботу школи (Савченко, 2000).

Метою дослідження є підготовка майбутніх педагогів дошкільної та початкової ланок освіти до навчання математики дітей старшого дошкільного віку й учнів першого класу школи.

Виклад основного матеріалу. Сучасна початкова школа вимагає від випускників дошкільного закладу цілісної комплексної підготовки до навчання. Підготовка дітей до школи за змістом і цілеспрямованістю ділиться на загальну та спеціальну.

Загальна підготовка передбачає розвиток готовності до сприйняття нового способу життя, нового режиму, розвиток пізнавальних інтересів, емоційно-вольових та інтелектуальних здібностей, які дадуть дітям можливість опанувати широку пізнавальну програму, сформувати самостійність, відповідальність, наполегливість, дисциплінованість.

Метою спеціальної підготовки є озброєння дітей дошкільного віку знаннями та вміннями, що безпосередньо вводяться у зміст окремих дисциплін початкової школи, зокрема математики. При цьому фахівці вказують на потребу формування у дошкільника спеціальних якостей. До таких якостей належать: активність, ініціативність, допитливість, самостійність, здатність до самоконтролю та саморегуляції, оволодіння основними видами навчальних дій, готовність сенсорного апарату, формування найважливіших навичок і звичок.

Сучасна школа вимагає від дитини, яка починає навчання в першому класі, високої працездатності, складних форм розумової діяльності, сформованих морально-вольових якостей уже в дошкільні роки.

Здійснення зазначених вимог сприяє підвищенню рівня загальної готовності дитини до шкільного навчання. Тільки на тлі загальної готовності дитини її математична підготовка здатна забезпечити засвоєння математики у школі, подальший розвиток інтересу до математичної діяльності.

Наразі у навчанні математики виокремлюють два блоки зв'язків наступності, а саме: змістовий та процесуальний.

До характерних ознак змістової наступності належать:

– єдине трактування понять та математичної термінології;

- поступове підвищення рівня абстракції у формуванні понять;
- системність у вивченні понять;
- використання на кожному наступному етапі математичних знань, умінь та навичок, здобутих дітьми на попередньому етапі, тобто актуалізація опорних результатів навчання;
- перспективний характер навчання, тобто можливість на кожному попередньому етапі закладати основи навчання математики на наступний етап.

Аналіз результатів досліджень із зазначеної проблеми засвідчує, що в закладі дошкільної освіти увага приділяється розвитку спеціальної термінології: назв чисел, дій, знаків (плюс, мінус, один, багато, більше, менше). А у школі триває процес збагачення мови дітей спеціальними термінами: доданок, сума, різниця, поділ, множення, вираз тощо.

Аналізуючи програми ЗДО і першого класу школи, переконаємося в забезпеченні наступності у засвоєнні форм та геометричних фігур. Так, у процесі навчання в першому класі діти продовжують закріплювати свої знання про геометричні фігури (коло, трикутник, чотирикутник, багатокутник, овал тощо) та їх елементи (сторони, кути, вершини), оскільки розпочали цей процес ознайомлення в закладі дошкільної освіти.

Порівняльний аналіз програм дошкільного закладу та першого класу школи довів наступність у змісті навчання дітей математики між старшими дошкільниками і першокласниками.

До ознак процесуальної наступності належать:

- врахування провідного типу діяльності у кожен період дитинства;
- взаємозв'язок у методах, формах та засобах навчання старших дошкільників і першокласників.

Особливу увагу потрібно звертати на врахування у початковій школі тих форм, методів та засобів, які використовувалися у процесі навчання дітей дошкільного віку. Зокрема, основне місце у першому класі займають практичні методи. Першокласникам дається більше самостійності під час виконання вправ. Як наочний матеріал педагог уже використовує не іграшки, не картинки, а абстрактну наочність (лічильні палички, фігури). Більші вимоги висуваються до словесних методів, дітей навчають розмірковувати.

Таким чином, характерною рисою наступності у навчанні математики є те, що на кожному наступному щаблі математичного розвитку дитини відбувається закріплення, розширення та поглиблення тих математичних знань, умінь і навичок, які були здобуті на попередньому щаблі.

Досягнення високого рівня готовності дітей до навчання у школі передбачає вдосконалення як змістового, так і процесуального складників навчання математики.

Як було зазначено вище, вихователі повинні добре знати завдання, обсяг і зміст математичних знань, те, які вміння необхідно сформувати першокласнику. Натомість учителі початкових класів мають досить чітко уявляти рівень підготовки дітей до школи у дошкільному закладі.

Для реалізації наступності у навчанні математики старших дошкільників і першокласників використовуються такі форми діяльності: методичні об'єднання; семінари педагогів ЗДО та вчителів початкових класів; спільні педагогічні ради, конференції; проведення відкритих дидактичних і виховних заходів для педагогів ЗДО та вчителів початкової школи; дні відкритих дверей у ЗДО та початковій школі; спільний аналіз діяльності щодо здійснення наступності; індивідуальні консультації педагогів ЗДО та вчителів початкової школи; взаємовідвідування та аналіз дидактичних і виховних заходів; взаємонавчання вчителів початкової школи та педагогів ЗДО; вивчення особових справ, карт розвитку, діагностичних матеріалів розвитку.

Навчання дошкільників має забезпечувати їх високу готовність до школи. Для вихователя старшої групи особливого значення набуває виявлення цього рівня у дітей перед вступом до школи. Цьому сприяють індивідуальні бесіди, дидактичні ігри та вправи з дітьми, виконання ними спеціальних завдань тощо.

При цьому слід орієнтуватися на такі показники (Столяр, 1988):

- обсяг та якість математичних знань, умінь і навичок: повнота, міцність, усвідомленість, узагальненість, правильність, самостійність під час виконання завдань та можливість використовувати їх у самостійній діяльності;
- ступінь володіння математичною мовою: знання математичної термінології, символіки, вміння викладати свою думку повно та лаконічно, вміння захистити своє рішення;

– розвиток пізнавальних інтересів і здібностей;

– позитивне ставлення до школи та навчальної діяльності загалом;

– розвиток пізнавальної активності.

Вивчати рівень готовності дітей до навчання у школі можна за допомогою групового та індивідуального обстеження. Індивідуальне обстеження дає можливість вихователю створити уявлення про особливості мовлення дітей, загальний рівень знань та спеціальної математичної підготовки до шкільного навчання.

Дослідниками (Столяр, 1988) умовно було виокремлено три рівні математичної готовності дітей до школи.

1. Оптимальний – дитина прагне здобути знання, виявляє підвищений інтерес до математики, допитливість, прагнення до накопичення математичних знань; у повному обсязі (відповідно до програмних вимог) володіє математичними знаннями; вільно оперує всіма необхідними математичними вміннями; у неї добре розвинені прийоми математичного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, серіація); володіння математичними поняттями і термінологією підкріплено правильним мовленнєвим оформленням.

2. Допустимий – у дитини зрідка спостерігається прагнення здобути знання, прояв інтересу до математики не стійкий, зрідка можна спостерігати прояв зацікавленості; знання дитини дещо неповні, поверхневі, в оперуванні ними спостерігаються неточності; дитина вільно володіє лише невеликим обсягом необхідних умінь; прийоми математичного мислення слабо сформовані; дитина припускається неточностей під час оперування математичним мовленням.

3. Критичний – у дитини не спостерігається прагнення до здобуття знань, вона не виявляє інтерес до математики; знання її поверхневі, безсистемні, в оперуванні ними часто спостерігаються неточності, їх обсяг мінімальний; математичне мислення розвинене слабо.

Дослідження показують, що високий рівень інтелектуального розвитку дитини завжди збігається з її особистою готовністю до школи.

Досвід роботи у школі свідчить про те, що можливості навчання вихованців дошкільних закладів значно вищі, ніж у дітей, які приходять до школи з сім'ї. Вихованці ЗДО мають достатній досвід довольної поведінки, великий обсяг

математичних знань, досить високий рівень розвитку пізнавальних інтересів і здібностей.

У математичній підготовці дітей до школи велику роль грають батьки, оскільки вони зацікавлені в їхньому якісному навчанні

Основними формами спільної роботи дошкільного закладу та сім'ї з питань математичного розвитку дітей є: доповіді, повідомлення на батьківських зборах і конференціях; організація виставок наочних посібників з інструкцією щодо їх використання; відкриті заняття з формування елементарних математичних уявлень для батьків; індивідуальні та групові консультації, бесіди тощо.

Найбільш поширена форма індивідуальної роботи з батьками – це бесіда, під час якої педагог дає рекомендації щодо формування у дітей елементарних математичних уявлень (кількість, форма, величина, простір, час), а також пропонує спеціальну літературу, наочність тощо.

Однією з форм спільної роботи, що має велике значення як для батьків, так і для дітей, є відвідування батьками у ЗДО занять та режимних моментів. На заняттях вихователь дає можливість батькам побачити досягнення своєї дитини, а також ознайомитися з деякими методичними прийомами формування в дітей математичних уявлень. Після проведення занять із батьками йде обговорення того, що доцільно перевести в практику сімейного виховання, які ще методи та прийоми можна використовувати в індивідуальній роботі з дитиною вдома.

Важливим напрямом у математичній підготовці дітей до школи є організація методичної роботи з вихователями.

Ефективність методичного керівництва роботою педагогів із формування елементарних математичних уявлень залежить від реалізації таких умов:

1. Плановість. Зміст методичної роботи впливає з конкретних завдань дошкільного закладу та передбачається у річному та місячних планах. Водночас плановість передбачає можливість комплексного розв'язання завдань підвищення методичного рівня педагогів із метою покращення якості освітньої роботи загалом.

2. Перевірка виконання діяльності педагога. Ефективність конкретних видів і форм методичної роботи має виявлятися в діяльності кожного педагога, яка спрямована на кінцевий результат

навчання, опанування дітьми знань та вмінь. Контроль і перевірка виконання сприяють оперативному усуненню недоліків у роботі та причин, що їх зумовлюють.

3. Координованість дій педагогічного колективу. Узгодженість у роботі завідувача, методиста, вихователів із організації контролю за освітнім процесом. Забезпечення координаційних процесів у роботі визначається правильним плануванням (Столяр, 1988).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, розв'язання комплексного соціально-педагогічного завдання, зокрема забезпечення наступності між суміжними ланками освіти (дошкільною та початковою), сприяє підвищенню рівня загальної готовності дитини

до шкільного навчання та розвитку подальшого інтересу до математичної діяльності. З'ясовано, що досягнення високого рівня готовності дітей до навчання у школі передбачає удосконалення як змістового, так і процесуального складників навчання математики. Для реалізації цих напрямів використовуються такі організаційні форми діяльності: методичні об'єднання, семінари педагогів ЗДО та вчителів початкових класів; спільні педагогічні ради, конференції; проведення відкритих дидактичних та виховних заходів для педагогів ЗДО і вчителів початкової школи; дні відкритих дверей у ЗДО та початковій школі; спільний аналіз діяльності щодо здійснення наступності, вивчення особових карт розвитку та діагностичних матеріалів розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : нова редакція від 12 січня 2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu_Bazovoho_komponenta_doshkilnoyi_osvity.pdf (дата звернення: 21.01.2022 р.).
2. Белошистая А.В. Преемственность в математическом образовании дошкольника и младшего школьника. *Начальная школа*. 2003. № 4. С. 68–72.
3. Кочурова Е.Э. Преемственность методик обучения математике младших школьников и дошкольников. Москва : Образование, 1995. 175 с.
4. Лыкова В.Я. Педагогические основы преемственности воспитательной работы детского сада и школы : дисс. ... д-ра пед. наук. Одесса, 1992. 560 с.
5. Наступність у навчально-виховній роботі дитячого садка і школи / за ред. З.Н. Борисової. Київ : Радянська школа, 1985.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013.
7. Попова Н.Я., Стаховская В.И., Сочнева А.В. О преемственности в обучении математике. Москва : Новая школа, 1998. 97 с.
8. Савченко О.Я. Наступність і перспектива в роботі двох перших ланок освіти. *Дошкільне виховання*. 2000. № 11. С. 4–5.
9. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников / под ред. А.А. Столяра. Москва : Просвещение, 1988.

REFERENCES:

1. Bazovyj komponent doshkilnoyi osvity [Basic component of preschool education]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osvity-v-ukrayini>. [in Ukrainian]
2. Beloshystaia, A.V. (2003) Preemstvennost v matematycheskom obrazovanii doshkolnyka y mladshego shkolnyka [Continuity in mathematical education of preschoolers and junior high school students]. *Nachalnaia shkola*. № 4, pp. 68–72. [in Ukrainian]
3. Kochurova, E.E. (1995) Preemstvennost metodyk obucheniya matematyke mladshykh shkolnykov y doshkolnykov [Continuity in the educational work of kindergarten and school]. Moskva : Obrazovanye. [in Russian]
4. Likova, V.Ya. (1992) Pedagogicheskiye osnovy preemstvennosti vospitatelnoi raboty detskogo sada y shkoly. Odessa. [in Ukrainian]
5. Borysova, K.V. (1985) Nastupnist u navchalno-vykhovnij roboti dytiachoho sadka i shkoly [Continuity in the educational work of kindergarten and school]. Kyiv : Radianska shkola. [in Ukrainian]
6. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021]. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 344/2013 vid 25.06.13 r. [in Ukrainian]
7. Popova, N.Ia., Stakhovskaia, V.Y. (1998) O preemstvennosti v obuchenii matematyke [On continuity in teaching mathematics.]. Moskva : Novaia shkola. [in Russian]
8. Savchenko, O.Ya. (2000) Nastupnist i perspektyva v roboti dvokh pershykh lanok osvity [Continuity and perspective in the work of the first two levels of education.]. *Doshkilne vykhovannia*. No. 11, pp. 4–5. [in Ukrainian]
9. Stoliar, A.A. (1988) Formirovanye elementarnykh matematycheskykh predstavleniy u doshkolnykov [Formation of elementary mathematical concepts in preschoolers]. Moskva : Prosveshchenye. [in Russian]

УДК 37(477)(091)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.13>

Ореста КАРПЕНКО

доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0003-1841-882X

Бібліографічний опис статті: Карпенко, О. (2022). «Опіка над дітьми» у підготовці магістрів із дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 79–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.13>

«ОПІКА НАД ДІТЬМИ» У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Мета статті – розкрити зміст навчальної дисципліни «Опіка над дітьми» як одного з вибіркових освітніх компонентів у підготовці фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Метою вивчення дисципліни є формування в магістрів із дошкільної освіти умінь і навичок опікунської діяльності з дітьми із урахуванням особливостей предметно-розвивального та інклюзивного середовища, індивідуального розвитку кожної дитини, оволодіння педагогічним інструментарієм, уміння творчо проектувати власну виховну діяльність з дітьми дошкільного віку.

Акцентовано увагу на змістових модулях (опіка над дітьми як наукова проблема; методологічні підходи дослідження проблеми опіки над дітьми; внесок українських та зарубіжних педагогів у теорію і практику опіки над дітьми; потреби дитини в опікунській педагогіці; сімейні та інституційні форми опіки над дітьми; проблеми опіки над дитиною у закладі дошкільної освіти; модель опікунсько-виховної діяльності педагогів) та розкрито їх сутність.

Зазначено, що зміст дисципліни передбачає опанування майбутніми магістрами теоретичних знань і практичних умінь опікунсько-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; врахування особливостей розвитку дитини та освітнього середовища закладу дошкільної освіти; вивчення, узагальнення та впровадження форм, методів і засобів надання опіки дитині у різних життєвих ситуаціях; організацію методичного спрямування опікунсько-виховного процесу на основі передового педагогічного досвіду вихователів із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини; вміння створювати власний імідж вихователя у контексті сучасних вимог тощо.

Висновки. Включення дисципліни «Опіка над дітьми» до вибіркового освітнього компонентів освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» є доцільним.

Ключові слова: опіка, діти дошкільного віку, магістр із дошкільної освіти, зміст підготовки, вибіркові освітні компоненти.

Oresta KARPENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0003-1841-882X

To cite this article: Karpenko, O. (2022). “Opika nad ditmy” u pidhotovtsi mahistriv iz doshkilnoyi osvity [Discipline “Guardianship over children” in training program for the degree of master of preschool education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 79–84, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.13>

DISCIPLINE “GUARDIANSHIP OVER CHILDREN” IN TRAINING PROGRAM FOR THE DEGREE OF MASTER OF PRESCHOOL EDUCATION

The purpose of the article is to reveal the content of the discipline “Guardianship over children” as one of the optional educational disciplines in the training of the second (master’s) level of higher education specialty 012 “Preschool Education”. The purpose of the discipline is to form skills and abilities of guardianship over children, taking into account the peculiarities of developmental and inclusive environment, individual development of each child, mastering pedagogical tools, the ability to creatively plan their own educational activities with preschool children.

Emphasis is placed on content modules (guardianship over children as a scientific problem; methodological approaches to the study of guardianship over children; the contribution of Ukrainian and foreign educators in the theory and practice

of guardianship over children; the child's needs in guardianship pedagogy; family and institutional forms of guardianship over children; guardianship issues over children in preschool institutions; model of guardian and educational activities of teachers).

It is noted that the content of the discipline involves the mastery of theoretical knowledge and practical skills of guardianship and educational work with preschool children, taking into account the peculiarities of child development and the educational environment of preschool institutions; study, generalization and implementation of forms, methods and means of providing guardianship over children in various life situations; methodically direct the guardianship and educational process on the basis of advanced pedagogical experience of educators, taking into account the individual needs and interests of each child; the ability to create one's own image of an educator in the context of modern requirements, etc.

Conclusions. *It is expedient to include the discipline "Guardianship over children" in the educational-professional training program of the second (master's) level of higher education specialty 012 "Preschool education" as an optional educational component.*

Key words: *guardianship, preschool children, master's degree in preschool education, content of training, optional educational components.*

Актуальність проблеми. Євроінтеграційні процеси в Україні зумовлюють реформаційні зміни у дошкільній освіті, у ступеневій підготовці кадрів у галузі дошкільної освіти, що зумовлює зміни в її меті та завданнях. Головним її пріоритетом є особистість дитини, забезпечення умов для її гармонійного розвитку, удосконалення здібностей і талантів. У Законі України «Про дошкільну освіту» (2021 р.) окреслено напрями вдосконалення дошкільної освіти, акцентовано увагу на змісті виховання дітей дошкільного віку, підготовці вихователів до роботи з дітьми. Пріоритетного значення набуває формування фахових компетентностей у майбутніх магістрів із дошкільної освіти, опанування ними педагогічного інструментарію для опікунсько-виховної діяльності з дітьми. Це актуалізує зміст підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти, що знайшло висвітлення у Законах України («Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.)) та у «Концепції розвитку педагогічної освіти України», привертає увагу науковців до формування особистісних якостей і професійної компетентності майбутніх вихователів, опанування ними основ педагогічної майстерності.

У сучасних умовах зміст підготовки магістрів із дошкільної освіти зумовлений новими викликами, які вимагають від вихователя опанування педагогічних технологій, розвитку креативності, самостійності, орієнтації у соціально-економічних тенденціях та потоці інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти в Україні досліджують А. Богуш, Л. Даниленко, О. Кононко, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Пісоцька та інші. Історико-педагогічні аспекти змісту дошкіль-

ного виховання висвітлюють Л. Артемова, В. Бондар, Л. Загородня, А. Рацул, Л. Ходаковська, М. Ярославцева та інші. Значущими є дослідження Л. Алексеєнко-Лемовської, Б. Мажец, О. Локшиної, А. Федорович, З. Хало, в яких розкрито тенденції розвитку дошкільної освіти, досвід підготовки фахівців у сфері дошкільної освіти в окремих регіонах України в різні історичні періоди та у зарубіжних країнах. М. Чепіль визначає зміст підготовки магістрів із дошкільної освіти, аналізує освітньо-професійну програму «Дошкільна освіта» за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» у Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. Івана Франка (Інформаційний, 2021). Особливістю програми є «формування у фахівця здатності здійснювати управлінську та педагогічну діяльність з акцентом на теоретико-прикладний зміст предметної області», «навчання на практико-орієнтованій, компетентнісній, дослідницькій основі, спрямоване на розв'язання прикладних завдань у галузі дошкільної освіти» (Чепіль, 2021). Вибіркові освітні компоненти охарактеризовано загалом, не конкретизовано зміст окремих дисциплін, зокрема «Опіки над дітьми», та їхнє місце у практичній підготовці майбутніх вихователів.

Мета статті – розкрити зміст навчальної дисципліни «Опіка над дітьми» як одного з вибіркового освітніх компонентів у підготовці фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта».

Виклад основного матеріалу. Відповідно до ухваленого стандарту вищої освіти України спеціальності 012 «Дошкільна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (Наказ МОН України від 24 квітня 2020 р. № 572) у Дрогобицькому державному педагогічному

університеті імені Івана Франка розроблено освітньо-професійну програму, яка спрямована на практико-орієнтоване навчання, вирішення прикладних завдань у сфері дошкілля. Студентам запропоновано вибіркові освітні компоненти, які відповідають стандарту вищої освіти, актуальним проблемам сьогодення, потребам магістрів із дошкільної освіти, можливостям науково-педагогічних кадрів. Серед вибірових дисциплін – навчальна дисципліна «Опіка над дітьми». Автором укладено навчальну програму (Карпенко, 2020b), підготовлено навчально-методичний посібник «Опіка над дітьми» (Карпенко, 2020a), бібліографічний покажчик «Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі» (Карпенко, 2017) та опубліковано низку статей у наукових виданнях.

Мета вивчення дисципліни – формування у магістрів із дошкільної освіти вмінь і навичок опікунської діяльності з дітьми з урахуванням особливостей предметно-розвивального та інклюзивного середовища, індивідуального розвитку кожної дитини, опанування педагогічного інструментарію, вміння творчо проектувати власну виховну діяльність з дітьми дошкільного віку.

Програма включає такі змістові модулі: опіка над дітьми як наукова проблема; методологічні підходи дослідження проблеми опіки над дітьми; внесок українських та зарубіжних педагогів у теорію і практику опіки над дітьми; потреби дитини в опікунській педагогіці; сімейні та інституційні форми опіки над дітьми; проблеми опіки над дитиною у закладі дошкільної освіти; модель опікунсько-виховної діяльності педагогів. На її вивчення відведено 4 кредити ЄКТС (120 год.), з них 16 годин лекцій, 28 – семінарських, 76 – самостійної роботи.

Розкриємо зміст програми навчальної дисципліни. Тема «Опіка над дітьми як наукова проблема» передбачає аналіз дефініцій «опіка», «допомога», «опіка» і «підтримка дитини», «опіка» і «виховання», «опікун», «опікунство», «опікунсько-виховна діяльність» в українській педагогічній науці. Також ця тема висвітлює такі питання: «Міждисциплінарна парадигма дослідження опіки над дітьми», «Теорія опіки А. Мурдоча, З. Вайля, М. Майєрофа, Н. Ноддінгса», «Опіка і піклування як інститут цивільного права», «Компаративістський аналіз дефініцій», «Опіка над дітьми у концепції Г. Шрайбера»,

«Особливості діяльності виховних будинків Г. Літца», «Дитячі домівки Є.-М. Тіле-Вінклер», «Концептуальні підходи до опіки над дітьми у зарубіжній педагогіці», «Опіка над дітьми в сучасному вітчизняному просторі».

Тема «Методологічні підходи дослідження проблеми опіки над дітьми» передбачає ознайомлення магістрів із методологією дослідження опіки над дітьми як історико-педагогічного явища, методологією регіонального історико-педагогічного дослідження, особливостями гуманістичного, антропологічного та аксіологічного підходів до вивчення проблеми опіки над дітьми, сутністю культурологічного, герменевтичного та парадигмального підходів дослідження проблеми опіки над дітьми, особливостями системного, діяльнісного, конкретно-історичного підходів дослідження проблеми опіки над дітьми.

Вагоме значення має розкриття внеску українських та зарубіжних педагогів у теорію і практику опіки над дітьми, зокрема внесок А. Макаренка в теорію і практику опіки над дітьми; висвітлення поглядів В. Сухомлинського на проблему опіки над дітьми; внесок Й.-Г. Песталоцці і Й.-Г. Віхерна у розвиток інституційних форм опіки. Розглядаються такі питання «Основні ідеї реформаторської педагогіки щодо опіки над дітьми», «К. Єжевський – засновник Товариства сиротинських гнізд», «Методи та прийоми виховної роботи І. Боско», «Виховний дім Г. Бодуена», «Концепція опіки й виховання дітей Лідії фон Вольфрінг».

Тема «Потреби дитини в опікунській педагогіці» передбачає ознайомлення студентів із предметом і функціями опікунської педагогіки, зокрема висвітлено такі питання, як: «Опікунська педагогіка та її зв'язок з іншими науками», «Потреби дитинства», «Класифікація потреб дитини в опікунській педагогіці», «Потреби дитини відповідно до основних сфер розвитку (А. Кельм)», «Дитина й ієрархічна модель потреб А. Маслоу», «Потреби дитини у концепції Ю. Бабіцького», «Класифікація опікунських потреб дитинства (Г. Гаєвська, Г. Мушинський, М. Тишкова)», «Потреби дитини у працях С. Бадори, З. Домбровського, Д. Мажец».

Запропоновано вивчення теми «Сімейні та інституційні форми опіки над дітьми», яка включає такі питання: «Прийомна сім'я як опікунсько-виховне середовище», «Види прийом-

них сімей в Україні», «Особливості прийомної сім'ї в Австрії та Німеччині», «Дитячий будинок сімейного типу», «Особливості підготовки педагогів до опікунсько-виховної діяльності», «Роль батька в опікунсько-виховних установах», «СОС-дитяче містечко як сімейна форма опіки над дітьми», «Професіоналізація СОС-матерів як запорука щасливої сім'ї», «Основні методи виховання дітей у дитячих будинках», «Обґрунтування засобів виховання у дитячих будинках».

Акцентовано увагу магістрів на актуальних проблемах опіки над дитиною у закладі дошкільної освіти, зокрема: «Мета і завдання закладів дошкільної освіти», «Інституції дошкільної освіти», «Тенденції розвитку дошкільної освіти та проблеми опіки над дітьми», «Опікун-виховник і дитина – партнери, суб'єкти освітнього процесу закладу дошкільної освіти», «Особливості опіки над дітьми в інституціях дошкільної освіти країн ЄС», «Актуальні проблеми реформування опіки над дітьми дошкільного віку», «Проблеми сімейної опіки та опіки у закладах дошкільної освіти».

Тема «Модель опікунсько-виховної діяльності педагогів» передбачає ознайомлення магістрів із реалізацією зарубіжної моделі опікунсько-виховних установ в Україні, проектуванням власної опікунсько-виховної діяльності крізь призму опікунської педагогіки, психолого-педагогічною та методичною підготовкою до здійснення опікунсько-виховної діяльності, ідеями творчого використання зарубіжного досвіду підготовки кадрів у сфері опіки над дітьми у педагогічних університетах України.

Доцільним вважаємо виокремлення теми «Польський досвід опіки дітей та сучасні реалії в Україні», яка включає такі питання: «Педагогічні аспекти опіки над дітьми у Польщі на тлі євроінтеграційних процесів», «Аксіологічний вимір творчого доробку польських педагогів у сфері опіки у контексті української педагогіки», «Опікунська педагогіка у Польщі: навчальна дисципліна, наукова дисципліна, спеціальність», «Зміст освітньої програми «Опікунська педагогіка» (Карпенко, 2020b)», «Теоретичні та методичні засади опіки над дітьми у Польщі крізь призму вітчизняного освітнього простору».

Вивчення дисципліни «Опіка над дітьми», на переконання автора, дає можливість розви-

нути у здобувачів вищої освіти компетентності, передбачені стандартом вищої освіти:

– здатність діяти соціально відповідально та свідомо;

– здатність організовувати освітній процес у закладах дошкільної освіти з використанням сучасних засобів, методів, прийомів, технологій;

– здатність здійснювати методичний супровід освітньої діяльності закладу дошкільної освіти;

– здатність до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком дітей раннього і дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами;

– здатність створювати та впроваджувати у практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, зокрема інклюзивної, освіти;

– здатність здійснювати просвітницьку діяльність з метою підвищення психолого-педагогічної компетентності вихователів, батьків, громадськості;

– здатність до організації співпраці закладу дошкільної освіти з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, до партнерства з батьками (Стандарт, 2020: 7).

Згідно з вимогами навчальної програми «Опіка над дітьми» здобувачі вищої освіти повинні:

знати:

– завдання, предмет, функції опікунської педагогіки (педагогіки опіки) як наукової дисципліни;

– генезу опіки над дітьми у педагогічній теорії і практиці;

– внесок українських та зарубіжних педагогів у теорію і практику опіки над дітьми;

– методологічні підходи дослідження проблеми опіки над дітьми;

– потреби дитини та їх класифікацію в опікунській педагогіці;

– сімейні та інституційні форми опіки над дітьми;

– актуальні проблеми опіки над дитиною у закладі дошкільної освіти;

– опіку над дітьми в освітньо-виховних установах;

– педагогічний інструментарій опіки і виховання дітей;

– модель опікунсько-виховної діяльності педагогів;

– польський досвід опіки дітей та сучасні реалії в Україні.

вміти:

– аналізувати та визначати основні поняття: «педагогіка опіки (опікунська педагогіка)», «опіка», «допомога», «опіка» і «підтримка дитини», «опіка» і «виховання», «опікун», «опікунство», «опікунсько-виховна діяльність»;

– працювати з нормативно-правовою, програмною, методичною документацією із забезпечення опікунсько-виховної діяльності закладів дошкільної освіти, дитячих установ;

– вміти критично аналізувати вітчизняний і зарубіжний досвід опіки над дитиною;

– усвідомлювати мотиви власних дій в опікунській діяльності;

– застосовувати проблемно-дослідницький підхід до організації діяльності з вихованцями, їхніми батьками, колегами на основі суб'єкт-суб'єктних взаємин;

– використовувати теоретичні та практичні знання з опікунської педагогіки у власній практичній діяльності;

– доцільно підбирати та застосовувати на практиці форми і методи надання опіки дитині у різних життєвих ситуаціях;

– використовувати різні методи і засоби опікунсько-виховної діяльності відповідно до віку дітей у закладі дошкільної освіти;

– планувати, організовувати, методично спрямовувати опікунсько-виховний процес на основі новаторського досвіду вихователів з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини;

– створювати власний імідж вихователя у контексті сучасних завдань опіки й виховання (Карпенко, 2020а).

На нашу думку, важливим є те, щоб магістри з дошкільної освіти могли впроваджувати в освітній процес надбання вітчизняного і зарубіжного досвіду опіки над дітьми, забезпечували належний рівень допомоги дітям, батькам, створювали предметно-розвивальне середовище, використовували різноманітний педагогічний інструментарій для повноцінного розвитку дитячої особистості.

Висновки. Включення до вибіркової освітньої компоненти освітньо-професійної програми підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» навчальної дисципліни «Опіка над дітьми» є доцільним. Зміст дисципліни передбачає опанування майбутніми магістрами теоретичних знань і практичних умінь опікунсько-виховної роботи з дітьми дошкільного віку; врахування особливостей розвитку дитини та освітнього середовища закладу дошкільної освіти; вивчення, узагальнення та впровадження форм, методів і засобів надання опіки дитині у різних життєвих ситуаціях; організацію методичного спрямування опікунсько-виховного процесу на основі передового педагогічного досвіду вихователів із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів кожної дитини; вміння створювати власний імідж вихователя у контексті сучасних вимог тощо.

Подальших наукових досліджень потребує вивчення та узагальнення підготовки кадрів із опікунської педагогіки у закладах вищої освіти, система опіки над дітьми в європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту : Закон України. 2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
2. Про дошкільну освіту : Закон України. 2001 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.
3. Про освіту : Закон України. 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
4. Про охорону дитинства : Закон України. 2001 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>.
5. Інформаційний пакет університету. Каталог освітніх програм. Факультет психології, педагогіки та соціальної роботи. 2021. URL: <http://dspu.edu.ua/infopackstud/>.
6. Карпенко О. Опіка над дітьми : навчально-методичний посібник. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2020. 78 с.
7. Карпенко О. Опіка над дітьми : програма навчальної дисципліни для підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2020. 20 с.
8. Карпенко О. Опіка над дітьми у Польщі у порівняльно-історичній ретроспективі : бібліографічний покажчик. Дрогобич : Ред.-вид. відділ ДДПУ ім. Івана Франка, 2017. 244 с.
9. Концепція розвитку педагогічної освіти України : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

10. Стандарт вищої освіти. Другий (магістерський рівень) вищої освіти. Ступінь «Магістр». Галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта»: Наказом Міністерства освіти і науки України від 29 квітня 2020 р. № 572. Київ, 2020. 18 с.

11. Чепіль М. Європейський вимір розвитку дошкільної освіти в Україні. *Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку*: колективна монографія. У 2 ч. / відп. за випуск О. Карпенко. Львів-Торунь: Ліга-Прес, 2021. С. 560–585.

REFERENCES:

1. Pro vyshchu osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine “On Higher Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (in Ukrainian)

2. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine “On Preschool Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>. (in Ukrainian)

3. Pro osvitu : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine “On Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian)

4. Pro okhoronu dytynstva : Zakon Ukrainy [Law of Ukraine “On Child Protection”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>. (in Ukrainian)

5. Informatsiynyy paket universytetu. Kataloh osvitnikh prohram. Fakultet psykholohiyi, pedahohiky ta sotsialnoyi roboty [University information package. Catalog of educational programs. Faculty of Psychology, Pedagogy and Social Work]. 2021. URL: <http://dsu.edu.ua/infopackstud/>. (in Ukrainian)

6. Karpenko, O. (2020a). Opika nad ditmy [Child care of children]: educational and methodical manual. Drohobych : Red.-vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka. 78 p. (in Ukrainian)

7. Karpenko, O. (2020b). Opika nad ditmy [Child care of children]: a curriculum for the training of specialists of the second (master’s) level of higher education specialty 012 Preschool education. Drohobych : Red.-vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka. 20 p. (in Ukrainian)

8. Karpenko, O. (2017). Opika nad ditmy u Polshchi u porivnyalno-istorychniy retrospektyvi [Child care in Poland in a comparative-historical retrospective]: a bibliographic index. Drohobych : Red.-vyd. viddil DDPU im. Ivana Franka. 244 p. (in Ukrainian)

9. Kontsepsiya rozvytku pedahohichnoyi osvity Ukrainy : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16 lypnya 2018 r. № 776 [The concept of development of pedagogical education of Ukraine: the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of July 16, 2018]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvytku-pedagogichnoyi-osviti>. (in Ukrainian)

10. Standart vyshchoyi osvity. Druhyy (mahisterskyy riven) vyshchoyi osvity. Stupin “Mahistr”. Haluz znan 01 “Osvita/Pedahohika”, spetsialnist 012 “Doshkilna osvita : Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 29.04.2020 r. № 572 [Standard of higher education. The second (master’s level) of higher education. Master’s degree. Field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 012 “Preschool education”. The standard was approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 29 April, 2020]. Kyiv, 2020. 18 p. (in Ukrainian)

11. Chepil, M. (2021) Yevropeyskyy vymir rozvytku doshkilnoyi osvity v Ukrainy [European dimension of preschool education in Ukraine]. *Pedahohika XXI stolittya: suchasnyy stan ta tendentsiyi rozvytku [Pedagogy of the XXI century: the current state and trends]*: a collective monograph in 2 vol. / ed. O. Karpenko. Lviv-Torun’ : Liha-Pres, pp. 560–585. (in Ukrainian)

УДК 373.2091.12011.3-051:336.5(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.14>

Анжеліка КУРЧАТОВА

доктор філософії в галузі освіти, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, Україна, 54025
ORCID: 0000-0002-1282-837X

Бібліографічний опис статті: Курчатова, А. (2022). Формування та розвиток педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 85–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.14>

**ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ
ВИХОВАТЕЛЯ ЗАСОБАМИ САМОРОЗВИТКУ**

У статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з питання формування та розвитку педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку. Розкрито сутність понять «педагогічна творчість», «творча діяльність», «саморозвиток». Схарактеризовано основні умови для формування педагогічної творчості засобами саморозвитку. Обґрунтовано важливі якості творчої особистості.

Актуальність дослідження обґрунтовано визначенням протиріч між: об'єктивною потребою суспільства в оригінальних і високоефективних підходах педагога до освітніх завдань і високим рівнем адміністрування в системі дошкільної освіти; сучасними запитами щодо креативності педагогічної діяльності та жорсткої регламентації її в освітньому просторі сучасного закладу дошкільної освіти; необхідністю розкриття творчого потенціалу дитини та суб'єкт-об'єктним стилем педагогічної взаємодії. Педагогічна творчість представлена як пошук педагогом нових рішень у постановці нових завдань, застосуванні нестандартних прийомів діяльності, здатності передбачати та оптимально вирішувати своєрідні проблемні ситуації, що виникають у роботі вихователя.

Сучасний заклад дошкільної освіти потребує вихователя, який готовий працювати в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освіті, продукувати нові ідеї щодо організації педагогічного процесу, ініціювати та реалізовувати творчі проекти, проявляти творчі вміння, створювати таке освітнє середовище, яке було би комфортним для дитини, сприяло розкриттю її потенційних можливостей розвитку, виховувало творчу особистість. Ідеться про вихователя-дослідника з новим педагогічним мисленням, креативного фахівця, гуманіста й оптиміста за переконанням, який бачить дошкільне дитинство в усій його унікальності, а заклад дошкільної освіти – у різноманітності творчих підходів до виховання дітей. Такий вихователь уміє знаходити в роботі з дітьми нові ресурси, продукувати ефективні форми, способи спілкування та взаємодії з ними. Результатом творчості вихователя є зростання його професійної майстерності та особистісний саморозвиток, стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої пізнавальної активності.

Ключові слова: творчість, педагогічна творчість, саморозвиток, вихователь, заклад дошкільної освіти.

Angelica KURCHATOVA

Doctor of Philosophy in Education, Senior Lecturer at the Department of Preschool Education, V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv, Nikolskaya str., 24, Mykolaiv, Ukraine, 54025
ORCID: 0000-0002-1282-837X

To cite this article: Kurchatova, A. (2022). Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi tvorchosti vykhovatel'ia zasobamy samorozvytku [Formation and development of pedagogical creativity of the teacher by means of self-development methods]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 85–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.14>

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY
OF THE TEACHER BY MEANS OF SELF-DEVELOPMENT**

This article analyzes psychological and pedagogical literature on the formation and development of pedagogical creativity of the teacher by means of self-development. The essence of “pedagogical creativity”, “creative activity”, “self-development” is revealed. The basic conditions for the formation of pedagogical creativity by means of self-development are characterized. The important qualities of the creative personality are substantiated.

The relevance of the research is substantiated by the identification of the opposition between: the society's demand for original and highly effective approaches of a teacher to educational tasks and the high level of administration in the system of pre-school education; the current requests for creativity of pedagogical activities and strict regulation of their activities in the educational space of the modern pre-school education institution; the need to develop the creative potential of the child and subject-objective style of pedagogical interaction. Pedagogical creativity is represented as a teacher's search for new solutions in setting new tasks, using non-standard methods of activity, being able to anticipate and optimally solve original problematic situations that arise in the educator's work.

Today's pre-school education requires a teacher who is ready to work under the conditions of innovative changes in education, to develop new ideas on how to organize the pedagogical process, to initiate and implement creative projects, demonstrate creative skills, create an educational environment that would be comfortable for the child, contribute to the disclosure of their potentialities of development, and foster a creative personality. We are talking about a researcher with a new pedagogical mindset, a creative practitioner, humanist and optimist by conviction, who sees preschool childhood in all its uniqueness, and preschool education institution in the diversity of creative approaches to the education of children. Such an educator is able to find new resources in working with children, develop effective forms, ways of communication and interaction with them. The result of the teacher's creativity is the growth of his/her professional mastery and personal self-development, stimulation of students' creative initiative and their cognitive activity.

Key words: *creativity, pedagogical creativity, self-development, educator, preschool education institution.*

«Творчість є діяльністю, в яку людина вкладає немовби частинку своєї душі. І чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа».
В. О. Сухомлинський

Актуальність проблеми. Розвиток особистості педагога стає важливою складовою частиною цілісного освітнього процесу, а її результатом має бути людина, яка є зразком для моральної поведінки і духовного розвитку, орієнтована на цінності світової та національної культури, здатна до творчої самореалізації та самовдосконалення у професійно-педагогічній сфері та у світі культурних цінностей. Тому можна зробити висновок, що пошук вирішення всього комплексу цивілізаційних проблем лежить на шляху духовного відродження людини й суспільства, а саме через процес особистісного самовдосконалення, самовиховання, саморозвитку і творчого підходу в реалізації цих процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчість як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей; як продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю; як процес творення нового і як сукупність властивостей особистості (здібності, мотиви, знання, вміння), які забезпечують її включення в цей процес, розкрито в дослідженнях психологів і педагогів (О. Асмолов, Л. Виготський, В. Загв'язинський, В. Кан-Калік, Н. Кузьміна, В. Крутецький, О. Маюшкін, В. Моляко, К. Платонов, Я. Пономарьов, С. Сисоєва, Г. Тимофеева та інші).

До проблеми творчого професійного зростання вихователів закладів дошкільної освіти

зверталися у своїх працях Н. Ветлугіна, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, Ю. Косенко, О. Листопад, Л. Тищук, Л. Шевчук та ін.

У наукових працях з проблеми педагогічної творчості (Д. Богоявленська, Н. Гузій, І. Єрмаков, В. Кан-Калік, Ю. Кулюткін, О. Листопад, Г. Несен, М. Поташник, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сухомлинський та ін.) відзначаємо схожість думок учених у тому, що специфічним є не тільки предмет педагогічної творчості – дитина, яка росте і розвивається, але і її основний «інструмент» – особистість самого педагога-творця. Зауважимо, що тільки в акторській і педагогічній професії зустрічається цей унікальний збіг особистості та інструменту.

Мета дослідження – обґрунтувати можливості та з'ясувати ефективність формування і розвитку педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Творчість як один із вищих аспектів людського буття набула останнім часом особливої значимості в житті як окремої особи, так і сучасного суспільства загалом. Однією з важливих характеристик професійної складової частини особистості педагога поряд із готовністю до гуманістичного виховання, до особистісно-орієнтованого навчання, до професійного саморозвитку, до педагогічної взаємодії, до прийняття рішень є творча активність.

А. Макаренко неодноразово наголошував: «Майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме»; «Кожен із вас, молодих педагогів, буде неодмінно майстром, якщо не покине нашої справи, а наскільки він оволодіває майстер-

ністю, – залежить від власної наполегливості» (Макаренко, 1990).

В. Сухомлинський у своїх працях «Сто порад учителю», «Павлиська середня школа», «Як виховати справжню Людину», «Розмова з молодим директором школи» та багатьох інших велику увагу приділяє творчості та майстерності вчителя в становленні справжньої людини, громадянина, патріота Батьківщини. «Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя» (Сухомлинський, 1966: 420).

Складність проблеми професійної педагогічної творчості та саморозвитку педагога полягає в тому, що вони є об'єктом вивчення багатьох наук, тобто мають міждисциплінарний характер. Проте для з'ясування категоріального апарату дослідження та розуміння його концептуального змісту насамперед доцільно глибше розкрити зміст основних понять.

Вітчизняною і зарубіжною наукою накопичено певний досвід у розробленні основних теоретичних передумов проблеми формування творчої особистості. Ю. Кулюткін виділяє серед важливих якостей творчої особистості такі: прагнення до самореалізації (одна з вищих потреб особистості, яка виявляється в реалізації власних творчих сил і здібностей, у постійному зростанні та збагаченні власних внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної діяльності, в орієнтації на загальнолюдські цінності); захоплення справою як покликанням (висока зацікавленість справою, якою займається людина, ототожнення себе зі своєю справою, глибока задоволеність нею і разом із тим постійна готовність удосконалювати справу); аутентичність особистості (щира та відверта позиція щодо ставлення до себе та інших, небажання ховатися за умовними масками, ховати свої спрямування, думки і переконання, власні індивідуальні особливості); незалежність щодо суджень (здатність особистості до висловлювання власних суджень, не пристосовуючись до думки інших, повна самостійність в оцінках); впевненість у власних силах (оцінка своїх сил і можливостей адекватна досвіду: вибір цілей і задач, які людина здатна вирішувати на високому рівні якості, відсутність невиправданої тривожності під час

вибору та реалізації цілей); індивідуальність і гнучкість (здатність до самостійної постановки цілей, а також зміни їх залежно від умов діяльності, вести інших за собою, бути оригінальним і неупередженим під час вирішення проблем, які виникають); критичність і високий ступінь рефлексії (постійна увага до адекватності власних дій і вчинків, нетерпимість до недоліків і непродуманих рішень, уміння вчитися на помилках, постійний аналіз та осмислення власної діяльності); дитяча сприйнятливості і відкритість у ставленні до нового (поєднання зрілої думки з дитячою свіжістю сприйняття) (Косенко, 2017: 244–251).

Теоретичне дослідження проблеми дозволяє стверджувати, що творча діяльність – це діяльність, яку зумовлює здібність особистості до самостійного пошуку з метою досягнення результатів, що мають новизну, оригінальність, прогресивність за умов оволодіння засобами організації цієї діяльності на фоні позитивного ставлення до пізнання (Гузій, 2004).

Творчість вихователя – це здатність винаходити в процесі повсякденної професійної діяльності щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини; гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на малюка; пошук нестандартних способів розв'язання освітніх завдань; оригінальне доцільне застосування засобів стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої пізнавальної активності (Міхеєва, Чубкова, 2019: 73–76).

Поняття «творчий педагог» здебільшого вживається, коли йдеться про впровадження інноваційних ідей у педагогічну діяльність. Результатом творчості вихователя є зростання його професійної майстерності та особистісний саморозвиток.

У педагогічних дослідженнях найбільш близьким до поняття «саморозвитку» є категорії «самовдосконалення», «самовиховання». В умовах запровадження інновацій у сфері освіти, насамперед в умовах гуманізації освітнього процесу, посилюється роль психологічного підходу до розуміння змістової складової частини зазначеного процесу. Поняття «саморозвиток» і близькі до нього поняття стають усе більш персоніфікованими. Домінуючим стає вплив таких напрямів у педагогічній діяльності, як педагогіка співробітництва та педа-

гогіка співтворчості. Визнання задекларованим раніше індивідуальним підходом до дітей, необхідного інтересу до особистості дитини з боку педагога та власної особистості додає нового змісту педагогічній діяльності.

Професійний саморозвиток педагога – це свідомо самопізнавальна та самопроектувальна діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог професії в освітньому середовищі закладу освіти, та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає професію (Костенко, 2004).

Професійна діяльність сучасного педагога постійно ускладнюється і трансформується до вимог сучасної освітньої галузі. Сам педагог покликаний гнучко реагувати на виклики часу, бути професійно мобільним, володіти комплексом соціальних, професійних, особистісних компетентностей, які забезпечать його професійний саморозвиток.

Готовність до професійного саморозвитку фахівця забезпечується сформованою професійною перспективою розвитку, яка відповідає ціннісним орієнтаціям особистості, а також наявністю навичок саморозвитку, які складаються з: позитивного ставлення до професії педагога та реалізації педагогічної діяльності; професійно важливих якостей та мотивів професійної діяльності, а також внутрішнього прагнення до професійного саморозвитку; знання, вміння, навички та компетенції професійного саморозвитку. Ці навички виступають засобами саморозвитку та вдосконалюються за допомогою педагогічної творчості.

Педагогічну творчість вихователя закладу дошкільної освіти О. Листопад розглядає як складну, різнобічну, інтеграційну діяльність, метою якої є досягнення оптимальних результатів у вихованні та навчанні дошкільників, що досягається шляхом пошуку неординарних, оригінальних і продуктивних способів розв'язання задач професійної діяльності (Листопад, 2016).

А. Федорович характеризує її як здатність винаходити в повсякденній праці щось нове, комбінувати й видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей кожної дитини; гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на малюка; пошук нестандартних способів розв'язання освітніх завдань; оригінальне

доцільне застосування методів стимулювання ініціативи та пізнавальної активності вихованців (Федорович, 2016: 128–129).

На думку Л. Тищук, А. Рясенчук, І. Балицької, авторів книги «Плакаємо творчість педагога дошкільного закладу», головним стимулом педагогічної творчості вихователя є переконання «Я можу творити», «Я здатна до творчості». У кожного педагога, переконують вони, є внутрішня потенція до глибокої і конструктивної творчості. Динаміка переходу від репродуктивної до творчої педагогічної діяльності супроводжується нищенням грані між «Я – не творчий» і «Я – творчий», у результаті чого утворюється третій простір, який може бути позначений як процес прагнення до творчості через залучення позитивних емоцій (Тищук, 2011).

Таким чином, нагальною стає потреба у вихователі дітей дошкільного віку, спроможного створити умови для всебічного розвитку особистісного потенціалу дитини, який готовий до постійного саморозвитку та розкриття свого творчого потенціалу. Особливістю педагогічної творчості є те, що педагог реалізує свої особистісні та професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини.

Практика доводить, що високий рівень розвитку творчої активності педагога є найважливішою умовою формування творчої активності дитини-дошкільника. Робота вихователя закладу дошкільної освіти – це діяльність, яка характеризується захопленістю справою, мобільністю, здатністю до інноваційної педагогічної діяльності, проявом творчого натхнення. Творчий педагог легко налагоджує стосунки з кожною дитиною як потенційно творчою особистістю в процесі їхніх спільних багатозорових ігрових, пошукових, продуктивних дій у різних сферах дитячої діяльності (гри, навчання, малювання, конструювання, ліплення тощо). І навпаки, вихователь, який працює здебільшого репродуктивно, не піклується про свій творчий розвиток, важко знаходить спільну мову з дітьми, має труднощі у взаємодії з ними.

Варто пам'ятати: продуктами творчості вихователя є не лише результати творчої діяльності у вигляді конспекту, нового дидактичного матеріалу чи гри, методичної розробки тощо, а й результати творчої співпраці з вихованцями:

художній виріб, придумана казка, інсценована ситуація, розіграна роль персонажа у виставі, конструкторська споруда та інше (Вітвицька, 2017: 22–37).

Творчий підхід до роботи дозволяє реалізувати найсміливіші педагогічні задуми. Проте, щоб працювати творчо, вихователю необхідно добре володіти репродуктивною діяльністю. Репродуктивні елементи у практиці його роботи – це та база, відсутність якої унеможливує перехід до творчості.

Але чому не всі вихователі проявляють творчість у роботі? Що може заважати педагогу бути творчою особистістю? Причин є чимало. Назвемо лише деякі: незацікавленість у професії, вузький кругозір, стереотипне мислення, власна незібраність, неорганізованість, лінощі, нестабільні психічні стани, проблеми зі станом здоров'я, негативні якості характеру, нерозвиненість власного творчого потенціалу тощо. Це – внутрішні причини. Зовнішніми бар'єрами виступають: несприятливий психологічний клімат у педагогічному колективі, необ'єктивна оцінка діяльності з боку адміністрації, страх помилитися або бути в центрі уваги, певні незручності (працює один у групі, некомфортні умови) тощо. Наші спостереження дають підстави стверджувати, що творчість вихователя успішно розвивається у творчому колективі однодумців, у атмосфері творчості закладу дошкільної освіти, тільки тоді вихователь професійно зростає.

Основним шляхом професійного зростання педагога є самовиховання та саморозвиток. Самовиховання – це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети. Саморозвиток – розумовий і фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами (Бусел, 2009: 917, 921).

Саморозвиток вихователя починається з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і реальними можливостями. Мотивом-збудником роботи над собою є розуміння невідповідності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Це можливо в тому разі, якщо у вихователя є професійний ідеал і здатність до самопізнання.

Важливим аспектом особистісно-орієнтованої освіти на сучасному етапі є створення

і впровадження спеціальних програм індивідуальних траєкторій професійного саморозвитку, що стимулюють пошукову активність вихователя в опануванні способами і методами здійснення цього процесу. Реалізаціями цього процесу виступають такі форми роботи в закладах дошкільної освіти, як «День новатора», «Творча педагогічна вітальня», «Творча майстерня», «Конкурс педагогічної майстерності», «Вихователь-новатор», «Творчий вихователь», «Кращий вихователь року», «Ярмарок методичних ідей», «Творчий звіт», «Творча лабораторія», «Педагогічний фрістайл», «Банк педагогічних ідей», «Клуб творчих зустрічей», «Методичний аукціон» тощо, які демонструють творчий потенціал окремих вихователів і педагогічних колективів закладів дошкільної освіти на різних рівнях, від окремого закладу дошкільної освіти до району та області.

Аналіз досвіду теоретичних узагальнень та актуального стану діяльності закладів дошкільної освіти з проблеми професійного саморозвитку вихователів закладів дошкільної освіти має низку суперечностей між:

- суспільною потребою в педагогах закладів дошкільної освіти з усвідомленням необхідності професійного саморозвитку, здатних відповідати зростаючим освітнім вимогам до учасників освітнього процесу, та відсутністю належної мотивації вихователів до розв'язання цієї потреби;

- прагненнями на всіх рівнях забезпечувати підготовку до професійного саморозвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти і недостатнім концептуально-теоретичним обґрунтуванням цього процесу;

- необхідністю формування готовності до професійного саморозвитку вихователів і недостатнім використанням потенціалу освітнього середовища усіх ланок освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, щоб вихователь діяв творчо, самостійно виважуючи результати своєї діяльності й коригуючи засоби з орієнтацією на мету, він повинен мати творчий потенціал, певні властивості, риси характеру, розвиток яких забезпечить професійний саморозвиток педагога, а через нього – і розвиток дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т. Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
2. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : монографія. Житомир : «Полісся», 2015. 416 с.
3. Вітвицька С.С. Формування та розвиток педагогічної майстерності вчителя засобами самовиховання. *Формування та розвиток педагогічної майстерності й творчого потенціалу вчителя як домінуючих складових педагогічної дії: теорія і практика* : збірник наукових статей / за заг. ред. Л.В. Корінної. Житомир. 2017. С. 22–37.
4. Гузій І.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
5. Косенко Ю.М. Педагогічна творчість вихователя дошкільного навчального закладу: основні напрями прояву. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : «Педагогічні науки»*. Бердянськ : БДПУ. 2017. Вип. 2. С. 244–251.
6. Костенко М.А. Педагогічні умови професійно-творчого саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 20 с.
7. Листопад О.А. Теоретико-методичні засади формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2016. 529 с.
8. Макаренко А.С. О воспитании. Москва : Издательство политич. литературы, 1990. 415 с.
9. Міхеєва О.І., Чубкова О.В. Творчість вихователя сучасного дошкільного закладу як фактор оптимізації педагогічної діяльності. *Young Scientist*. 2019. № 10.1 (74.1). С. 73–76.
10. Педагогічна майстерність учителя : навчальний посібник / за ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. Харків : «ОВС», 2006. 224 с.
11. Педагогічна майстерність : підручник / І.А. Зязюн та ін. Київ : Вища школа, 2008. 376 с.
12. Пилипчук В.В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання. Київ, 2007.
13. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю: вибрані твори : в 5 т. Київ : Радянська школа, 1966. Т. 2.
14. Тишук Л.І. Творчість як умова особистого розвитку і підвищення рівня професійної майстерності педагога. *Обдарована дитина*. 2008. № 6. С. 19–25.
15. Ушинський К.Д. Людина, як предмет виховання: вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Радянська школа, 1983. Т. 1.
16. Федорович А. Творчість вихователя як чинник ефективності навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі. *Молодь і ринок*. 2016. № 10. С. 128–129.

REFERENCES:

1. Busel, V. T. (Eds.). (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Glossary of Modern Ukrainian Language]*. Kyiv: Perun [in Ukrainian].
2. Vitvytska, S. S. (2015). *Teoretychni i metodychni zasady pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity: monohrafiia [Theoretical and methodological principles of pedagogical training of masters in the conditions of gradual education: a monograph]*. Zhytomyr: «Polissia» [in Ukrainian].
3. Vitvytska, S. S. (2017). *Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchytelia zasobamy samovykhovannia [Formation and development of pedagogical skills of teachers by means of self-education]*. L. V. Korinnoi (Eds.), *Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi maisternosti y tvorchoho potentsialu vchytelia yak dominantnykh skladovykh pedahohichnoi dii: teoriia i praktyka – Shaping and Developing the Teacher's Mastery and Creative Potential of the Teacher as Domestic Components of Pedagogical Activity: Theory and Practice: Collection of Scientific Articles*. Zhytomyr [in Ukrainian].
4. Huzii, I. V. (2004). *Pedahohichni profesionalizm: istoryko-metodolohichni ta teoretychni aspekty: monohrafiia [Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects: monograph]*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova [in Ukrainian].
5. Kosenko, Yu. M. (2017). *Pedahohichna tvorchist vykhovatelja doshkilnoho navchalnoho zakladu: osnovni napriamy proiavu [Pedagogical creativity of the educator of preschool educational institution: the main directions of manifestation]*. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences*. Vyp. 2. Berdiansk : BDPU [in Ukrainian].
6. Kostenko, M. A. (2004). *Pedahohichni umovy profesiino-tvorchoho samorozvytku maibutnoho vchytelia [Pedagogical conditions of professional and creative self-development of the future teacher]*. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kharkiv [in Ukrainian].
7. Lystopad, O. A. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiino-tvorchoho potentsialu maibutnykh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Theoretical and methodical principles of formation of professional and*

creative potential of future educators of preschool educational institutions]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Odesa [in Ukrainian].

8. Makarenko, A. S. (1990). *O vospytanii [On Upbringing]*. Moskva: Izdatelstvo politich. literatury [in Russian].

9. Mikheieva, O. I., Chubkova, O. V. (2019). *Tvorchist vykhovatel'ia suchasnoho doshkilnoho zakladu yak faktor optymizatsii pedahohichnoi diialnosti [Creativity of the educator of modern preschool institution as a factor of optimization of pedagogical activity]*. *Young Scientist*. № 10.1 (74.1) [in Ukrainian].

10. Hrynovoi, V. M., Zolotukhinoi, S. T. (Eds.). (2006). *Pedahohichna maisternist uchytelia: navch. posib. [Pedagogical skills of the teacher]*. Vyd. 2-e, vypr. i dop. Kharkiv: «OVS» [in Ukrainian].

11. Ziazun, I. A., Kramushchenko, L. V., Kryvonos, I. F. et al. (2008). *Pedahohichna maisternist: pidruchnyk [Pedagogical skills: a textbook]*. Kyiv: Vyshcha shkola [in Ukrainian].

12. Pylypchuk, V. V. (2007). *Rozvytok pedahohichnoi maisternosti vchytelia v predmetnykh metodykakh navchannia [Development of pedagogical skills of teachers in subject teaching methods]*. Kyiv [in Ukrainian].

13. Sukhomlynskyi, V. O. (1966). *Sto porad uchyteliu: vybrani tvory: V 5 t. [One hundred tips for teachers: selected works: In 5 vols.]*. Kyiv: Radianska shkola. T. 2. [in Ukrainian].

14. Tyshchuk, L. I. (2008). *Tvorchist yak umova osobystoho rozvytku i pidvyschennia rivnia profesiinoi maisternosti pedahoha [Creativity as a condition of personal development and improving the professional skills of teachers]*. *Obdarovana dytyna – A gifted child*. № 6 [in Ukrainian].

15. Ushynskyi, K. D. (1983). *Liudyna, yak predmet vykhovannia: vybrani pedahohichni tvory: V 2-kh t. [Creativity as a subject of education: selected pedagogical works: In 2 volumes]*. T. 1. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian].

16. Fedorovych, A. (2016). *Tvorchist vykhovatel'ia yak chynnyk efektyvnosti navchalno-vykhovnoho protsesu v doshkilnomu navchalnomu zakladi [Creativity of the educator as a factor in the effectiveness of the educational process in preschool education]*. *Molod i rynek – Youth and the market*. № 10 [in Ukrainian].

УДК 159.922.76-053.5:159.91

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.15>

Ольга МЕЛЬНИКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20304

ORCID: 0000-0002-6051-3372

Бібліографічний опис статті: Мельникова, О. (2022). Вплив криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 92–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.15>

ВПЛИВ КРИЗ ПСИХОВІКОВОГО РОЗВИТКУ НА ВИНИКНЕННЯ НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті порушується проблема, викликана потребою суспільства у формуванні сучасного молодого покоління. Мета статті полягає у висвітленні впливу криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку.

Виокремлено, проаналізовано погляди та узагальнено ідеї відомих дослідників щодо порушеної проблеми дослідження. У разі несприятливого перебігу кризи необхідно здійснювати психолого-педагогічний супровід дитини дошкільного віку, актуальність якого підвищуватиметься у зв'язку з акцентуванням на завданнях позитивної соціалізації, що простежується в освітніх програмах дітей дошкільного віку.

Найбільш поширеними негативними проявами, які спостерігаються у дошкільному віці, є: примхливість, впертість, агресія, афективні спалахи, істерики, страхи, неслухняність, нечесність, жадібність, замкнутість, сором'язливість, кожен з яких має певні особливості прояву. Суттєвими є й інші симптоми криз у дітей, такі як негативізм, впертість, емоційне збудження, норовливість, свавілля та інші негативістські симптоми.

Визначено психолого-педагогічні умови, дотримання яких уможливить попередження виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку у період перебігу криз психовікового розвитку. Закцентовано увагу на тому, що, аби допомогти дитині дошкільного віку успішно пережити психовікові кризи, необхідно побудувати навчально-ігрову діяльність на основі корекційно-розвивальних ігор.

У період кризи можуть сформуватися як позитивні, так і негативні новоутворення. Таким чином, вплив криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку є актуальною проблемою сьогодення, оскільки вони можуть сприяти формуванню негативних проявів поведінки у дошкільників.

Ключові слова: кризи психовікового розвитку, негативна поведінка, діти дошкільного віку.

Olha MELNYKOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor at the Department of Psychology and Pedagogics of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20304

ORCID: 0000-0002-6051-3372

To cite this article: Melnykova, O. (2022). Vplyv kryz psyhovikovooho rozvytku na vynyknennya nehatyvnoyi povedinky u ditey doshkil'noho viku [The influence of mental-development crises on the occurrence of negative children's behavior in preschool age]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 92–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.15>

THE INFLUENCE OF MENTAL-DEVELOPMENT CRISES ON THE OCCURRENCE OF NEGATIVE CHILDREN'S BEHAVIOR IN PRESCHOOL AGE

The article raises the issue of society's necessity to form a modern young generation. The purpose of the article is to highlight the impact of mental-development crises on the emergence of negative children's behavior in preschool age.

The views of well-known researchers on the raised problem of research are singled out, analyzed and generalized. In case of unfavorable course of the crisis, it is necessary to provide psychological and pedagogical support to preschool children, the relevance of which will increase in connection with the emphasis on the tasks of positive socialization, which can be traced in educational programs of preschool children. The most common negative manifestations observed in

preschool: naughtiness, stubbornness, aggression, emotional outbursts, tantrums, fears, disobedience, dishonesty, greed, isolation, shyness and each of which has certain characteristics. Other symptoms of children's crisis are negativism, emotional arousal, arbitrariness, and other negative symptoms.

It has been determined psychological and pedagogical conditions, the observance of which will make it possible to prevent the occurrence of negative behavior in preschool age during crises of mental development. The attention is accented on helping a preschool child successfully survive psychic crises. To do it, it's necessary to build educational and play activities based on correctional and developmental games. During the crisis, both positive and negative tumors can be formed. Thus, the impact of crises of mental development on the emergence of negative behavior in preschool age is an urgent problem today, as they can contribute to the formation of negative behaviors in preschoolers.

Key words: *crises of mental development, negative behavior, preschool children.*

Актуальність проблеми. Стрімкий розвиток сучасного суспільства вносить значні зміни у соціальну ситуацію розвитку дітей дошкільного віку. Такі зміни ведуть до того, що психічний і особистісний розвиток дітей на початку XXI століття змінюється не лише кількісно, а й якісно.

Дошкільний вік є періодом «первісного фактичного складання» особистості (Leontev, 2001). Саме в цьому віці відбувається становлення базових особистісних утворень, формування основ характеру, ставлення до навколишнього світу, людей, до себе, засвоєння моральних норм поведінки тощо.

Цей віковий період характеризується чутливістю для виникнення соціально позитивних способів поведінки особистості. На думку Л. Виготського, в цьому віці виникають «внутрішні етичні інстанції», завдяки яким відбувається освоєння соціальних норм поведінки (Выготский, 2000). Цю думку поділяють і зарубіжні дослідники, які вважають, що саме цей вік є найбільш сприятливим для морального розвитку особистості дитини (Crain, 2014; Tomlinson, 2016). Отже, однією з перших моральних потреб є потреба у спілкуванні, під час якого дитина здобуває перший досвід моральної поведінки, де дорослий виступає у ролі наставника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Значна частина наукових досліджень Л. Божович, А. Венгера, Л. Виготського, Т. Гуськової, Д. Ельконіна, М. Елагіної, Н. Менчинської, К. Поливанової, В. Поліщук зосереджена на проблемі криз психовікового розвитку дітей дошкільного віку та впливу ускладнень у їх перебігу на виникнення негативної поведінки у дітей. Вони розглядають кризу як необхідний етап розвитку, найважливіші новоутворення якого формуються в індивідуально-типологічній формі і значно впливають на пізнавальний та психічний розвиток дитини.

Аналіз робіт зарубіжних психологів показав, що критичні періоди як перехідні вивчені

недостатньо, більше описуються стадії розвитку, а не власне механізм їх зміни (Ж. Піаже, Л. Колберг, Д. Брунер, Д. Левінсон). У вікових періодизаціях термін «криза» та «сензитивний період» найчастіше використовуються як синоніми (З. Фрейд, Е. Еріксон, Г. Крайг). Термін «перехідний період» (стадія) не завжди пов'язується із хронологічним віком (А. Каспі, Н. Кантор, П. Хейманс).

Наукові розвідки Л. Артемової, Л. Божович, В. Котирло, М. Лісіної, Т. Поніманської та інших присвячено проблемі нормативності як основної характеристики поведінки дитини-дошкільника. Проблеми виховання дітей дошкільного віку досліджували О. Бовть, П. Блонський, Д. Ельконін, І. Козубовська, О. Кочетов, Т. Колесіна Є. Мурашова та багато інших.

На важливості виявлення причин, вивчення особливостей виникнення та профілактики негативних проявів поведінки у дітей наголошували П. Блонський, Л. Божович, А. Зак, М. Заостровцева, О. Єгоров, Д. Ельконін, С. Ігумнов, І. Козубовська, Л. Кондрашова, О. Кочетов, Н. Максимова, А. Матусик, О. Овчарова, Т. Ольховецька, В. Оржеховська, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, Н. Платонова, О. Потапова, В. Приходько, Т. Федорченко, Р. Conrad, V. Battistich, M. Watson, J. Jenkins та інші.

Мета дослідження. Мета статті полягає у висвітленні впливу криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом багатьох років учені звертаються до проблеми особистості дитини і процесів її становлення в онтогенезі, проте залишаються прогалини у дослідженнях перебігу кризових етапів особистісного розвитку і власне їх впливу на виникнення негативної поведінки дитини дошкільного віку.

Кризами позначається конфліктний, важкий перебіг процесу перебудови особистісних

структур, а періоди дитинства, на які припадає ця перебудова, – перехідними, переломними.

В окремих працях критичний період виявляється втраченим, поглинутим стабільним (Моргун, Ткачева, 1981), а в інших криза переважно асоціюється з негативною симптоматикою у дитячій поведінці і фіксується ученими в нетиповому для неї віці, наприклад, у 5,5 року (Сапогова, 1986).

Причину цього вбачаємо у недостатніх теоретичних і емпіричних дослідженнях феномену кризи, що призводить до нечіткого поняття кризи та її впливу на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку.

Тому проблема нашого дослідження вимагає детального розгляду суті криз психічного розвитку, зокрема криз трьох і шести-семи років, та їх симптомів як чинників негативних проявів у поведінці дітей.

Поняття і зміст вікових криз найбільш активно розробляються у вітчизняній психологічній науці, насамперед у контексті культурно-історичної теорії Л. Виготського. Вікова криза розглядається як умовна назва перехідних етапів вікового розвитку, які поділяють стабільні (літичні) періоди. Результатом кризи є цілісна зміна особистості дитини. Таке розуміння кризи та її неминучість визнавалися П. Блонським, Л. Виготським, Л. Божович та іншими. Основним механізмом кризи, на думку Л. Виготського, є зміна соціальної ситуації розвитку, а новоутворення критичних періодів називав «летючими новоутвореннями», які мають тимчасовий характер (Vyhotskyi, 1984).

Дослідниця Т. Гуськова запропонувала виокремлювати «об'єктивну» кризу (поява якісного нового у психіці дитини) і «суб'єктивну кризу» (загальну картину симптомів, що супроводжують кризу) (Гуськова, 1988).

Нині найбільш повну концепцію вікових криз запропоновано К. Поливановою. Відповідно до цієї концепції криза є специфічним психологічним простором, в якому відбувається акт розвитку, адже суб'єкт набуває нового бачення ситуації. Її основним психологічним змістом є суб'єктивізація здібностей, які сформувалися в попередній стабільний період.

К. Поливанова визначає кризу як єдність деструктивних і конструктивних компонентів. Механізмом кризи виступає спроба, саме в цьому ключі є сенс розглядати нові форми

поведінки, які прийнято називати симптомами кризи (Поливанова, 2000).

На міжнародному рівні ученими G. Bronson, A. Clarke використовувалися терміни «critical periods» і «critical points», які і трактувалися як «сенситивний», «уразливий», «пластичний» (Bronson, 1962; Clarke, 1976). У цьому контексті деякі автори відзначають, що у певні періоди онтогенезу у дітей відбуваються прояви впертості, негативізму і непослуху, пояснюючи їх зовнішніми причинами. Також є твердження учених про те, що в онтогенезі можна виділити періоди, коли дитина найбільш чутлива до несприятливих зовнішніх впливів (Hersov, Berger, 1978). Проте ці періоди мають дещо інші вікові межі, аніж у вітчизняних періодизаціях. На переконання С. Вольф, вони припадають на вік двох та п'яти років (Wolff, 1973).

Так, у європейській і американській психології популярності набуває модель переходу з умовністю хронологічних меж, а використовуваний іноді термін «криза» за значенням близький до понять «конфлікт розвитку», «сенситивний період» або «криз» (Kraih, Bokum, 2012).

За визначенням Н. Зверевої, вікові кризи – це періоди у розвитку дитини, що характеризуються різкими якісними психологічними змінами, це перехідна фаза від одного вікового періоду до іншого. Криза поділяє стабільні вікові періоди, пов'язані зі зміною провідної діяльності, зародженням психологічних новоутворень, що є необхідним етапом розвитку людини (Зверева, 2013).

Традиційно у психології виділяють такі кризи дитинства (Л. Виготський, Д. Ельконін, Л. Обухова, Д. Фельдштейн, А. Реан, К. Поливанова та ін.): новонародженості, першого року життя, трьох років, семи років, пубертатний (підлітковий).

Отже, низка авторів розглядають вікові кризи як необхідні періоди у процесі формування особистості, відзначаючи їх тісний взаємозв'язок із важливими перетвореннями у психіці дитини (Л. Виготський, А. Запорожець та ін.), але при цьому можуть формуватися і негативні новоутворення (В. Мухіна, Е. Еріксон), на які впливають особливості поведінки, установки найближчого соціуму тощо. Перебіг кризи, у якому утворюються позитивні новоутворення, сприятливий, і навпаки, якщо виникають негативні новоутворення, це несприятливий перебіг кризи.

Під час перебігу кризи, а тим паче несприятливого, на наш погляд, необхідний психолого-педагогічний супровід дитини при несприятливому перебігу кризи дошкільного віку, актуальність якого підвищуватиметься у зв'язку з акцентуванням на завданнях позитивної соціалізації, що простежується в освітніх програмах дітей дошкільного віку.

Несприятливий перебіг кризи виникає за умови, якщо вона протікає у процесі відносин дитини з дорослими, що перешкоджає провідній діяльності (Власова, 2007).

Всі кризи протікають у дітей із широким спектром індивідуальних особливостей, зумовлених соціальною ситуацією розвитку, морфофункціональними параметрами та іншими індивідуальними особливостями дитини. Водночас психічний розвиток дитини може бути або «прискорений», або «загальмований» залежно від характеру взаємин дитини з дорослими. Типовими проявами криз дитинства є уразливість, примхливість, впертість, агресія, афективні спалахи тощо, що відображаються у тих чи інших видах провідної діяльності. Такий підхід спирається на уявлення Д. Ельконіна про зміст та спрямованість провідної діяльності у різні вікові епохи. Провідним видом діяльності немовляти виступає спілкування з дорослими, дітей раннього віку – предметна діяльність, дошкільників – ігрова та навчальна діяльність.

Для нашого дослідження важливо простежити вплив криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку. А отже, найбільш яскраво, на наше переконання, це можливо за умови аналізу особливостей криз трьох і шести-семи років.

Аналіз робіт психологів (Л. Божович, А. Венгер, Л. Виготський, Т. Гуськова, Д. Ельконін, І. Дубровіна, К. Поливанова), присвячених вивченню особливостей вікової кризи трьох років, дозволяє розглядати критичні періоди як необхідні моменти розвитку, у яких відбувається особлива психологічна робота, що складається з двох різноспрямованих, але єдиних у своїй основі перетворень: виникнення новоутворення та перетворення соціальної ситуації розвитку.

Вперше кризу трьох років досліджувала Е. Келлер, яка звернула увагу на суттєві зрушення в емоційно-вольовій сфері дитини на

цей період. За З. Фрейдом, у 1–3 роки інтенсивно розвивається «Я», з'являється почуття власності.

На думку Е. Еріксона, ключовою проблемою розвитку в ранньому віці (1,5–4 роки) є альтернатива автономії та невпевненості, вирішення якої неминуче позначається на всьому подальшому розвитку дитини (Еріксон, 2000).

Більшість зарубіжних дослідників (А. Маслоу, Е. Еріксон, А. Адлер, К. Юнг, Г. Олпорт, Х. Хартманн, В. Техке, Х. Когут, М. Малер) відзначають такі симптоми в ранньому дитинстві, як амбівалентність, негативізм, спалахи примхливості, які є зовнішніми проявами виникаючого конфлікту між бажанням індивідуалізації, незалежності та самоконтролю та бажанням, як і раніше, тішити матір аби зберегти її любов.

Відзначимо декілька формулювань внутрішнього змісту кризи трьох років: особиста дія, система «Я сам» (Д. Ельконін, О. Леонт'єв), системна освіта «Я» (Л. Божович), «гордість за досягнення» (Т. Гуськова), «суб'єктивація новоутворення, його перетворення на суб'єкту здатність індивіда» (К. Поливанова). Поява позиції «Я сам» за своїм психологічним змістом відображає і самостійність, і автономність дитини як потребу відокремитися від дорослих.

Д. Ельконін відносить кризу трьох років до «великих криз», криз емансипації. Спочатку в симптоматиці кризи 3 років було детально вивчено негативистські поведінкові реакції. Так, Е. Келлер, Ш. Бюллер та Л. Виготський описують «семизір'я» негативистських симптомів кризи: негативізм, впертість, норовливість, свавілля і норовливість, протест-бунт, знецінення, прагнення деспотизму чи ревності.

Згодом акцент змістився на пошук конструктивної складової частини кризи. У цьому ключі розглядалася нова системна освіта, пов'язана з виникненням слова «Я», як старт розвитку самосвідомості, особиста дія та свідомість «Я сам», «гордість за досягнення», «Я-діючий».

Найбільш комплексним новоутворенням із перерахованих вважається «гордість за досягнення», адже це новоутворення включає 3 лінії зміни відносин:

- до предметного світу (діти прагнуть до досягнення результату своєї діяльності, з'являється мотивація досягнення);
- до дорослого (для них важливо продемонструвати свої успіхи дорослому);

– до себе (у дітей з'являється почуття власної гідності, що проявляється у підвищеній уразливості та ранимості). Таким чином, новоутворення, які виникають під час переходу від раннього віку до дошкільного, передбачають кардинальну перебудову розвитку особистості дитини.

Звернемося до проблеми дослідження кризи шести-семи років, яка є найбільш вивченою у дитячій психології. Криза шести-семи років за часом збігається з різкою зовнішньою зміною соціальної ситуації розвитку дитини – її вступом до школи. З цієї причини аналіз особливостей особистісного розвитку в цьому віці все частіше підміняється вивченням готовності до школи, а особистість дитини аналізується через сформованість її «позиції школяра». Це, безумовно, звужує і збіднює картину психічних процесів, що розвиваються і формуються у цьому віці. Серед новоутворень цієї кризи дослідники визначають «внутрішню позицію школяра», «прагнення знати і вміти по-справжньому», «соціальне Я».

Водночас є гіпотеза про існування особливої провідної діяльності на межі дошкільного і молодшого шкільного віку, що поєднує в собі елементи гри та навчання, однак конкретні дані про її специфіку відсутні (Ельконін, Вегнер, 1988).

Здійснивши аналіз психолого-педагогічної літератури, ми встановили, що найбільш поширеними негативними проявами, які спостерігаються у дошкільному віці, є: істерики, страхи, неслухняність, нечесність, жадібність, замкнутість, сором'язливість, кожен з яких має певні особливості прояву. Водночас, на нашу думку, суттєвими є й інші симптоми криз трьох і шести-семи років у дітей, таких як негативізм, впертість, емоційне збудження, норувливість, свавілля та інші негативістські симптоми.

Розуміння природи та знання чинників цих негативних проявів є важливим аспектом у їх попередженні (Оржековська, Федорченко, 2008; Пихтіна, 2013; Федорченко, 2003). Тому вивчення особливостей криз трьох та шести-семи років у виникненні негативних проявів у поведінці дітей об'єктивно сприяє педагогічно доцільній позиції дорослих у відповідь на таку поведінку. Це дає змогу ефективно розв'язувати завдання превентивної педагогічної роботи щодо відхилень у поведінці дітей дошкільного віку.

Дослідниця Н. Пихтіна у своєму дослідженні виокремлює узагальнені характеристики найбільш поширених негативних проявів у поведінці старших дошкільників та чинників, що їх зумовлюють (Пихтіна, 2013, р. 355).

Так, чинниками *істерик* є: кризи психовікового розвитку дитини, її нервова перевтома, неправильна позиція дорослих у вихованні, патологія розвитку психіки дитини, захворювання центральної нервової системи. Чинники, що породжують *страхи*: наслідування дорослих; психічна травма чи пережите емоційне потрясіння; ускладнена адаптація до закладу освіти, нового колективу; ірраціоналізація дитячого мислення; почуття самотності; необхідність взаємодії з новим і незнайомим. Серед чинників, що можуть зумовлювати *дитячі крадіжки*, науковці виокремлюють такі, як: надмірна вимогливість з боку дорослих; ігнорування дорослим дитячих потреб; прагнення дитини привернути до себе увагу дорослих. *Нечесність* у дитини виникає під впливом таких чинників, як: уникнення покарання (страх, приниження; нечесність заради спасіння); нечесність та хвастливість. Чинники *жадібності*: особливості вікового самоусвідомлення дитини, недосконалість форм відстоювання дитиною власних інтересів, неправильна позиція дорослих щодо дитячих речей та іграшок. *Замкнутість та сором'язливість* можуть виникати з різних причин: емоційної депривації внаслідок тривалого перебування в лікарні без батьків та інших близьких людей, переживання дитиною почуття власної небажаності, холодного чи байдужого ставлення до неї з боку батьків; індивідуальні патологічні особливості емоційної сфери; замкнутість як вияв важкого психічного розладу – аутизму; несформованість психічних механізмів соціальної перцепції – ідентифікації, емпатії, рефлексії; несформованість комунікативних умінь, соціальна некомпетентність – невміння поводитися в колективі.

Водночас психологи вказують на взаємозв'язок поведінки зі станом психічного й фізичного розвитку. Дослідники виділяють найбільш типові причини негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку: пустотливість, примхливість, кривляння, ябедництво, манірність, впертість, негативізм, дратівливість, хвалькуватість, хитрощі, лінощі, недбалість.

На наше переконання, аби попередити виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку у період перебігу криз психовікового розвитку, необхідно дотримуватися таких психолого-педагогічних умов, як:

1) розуміння суті та особливостей криз у виникненні негативних проявів у поведінці дітей дошкільного віку;

2) високий моральний потенціал соціального мікросередовища (родина та освітнє середовище), етична компетентність дорослих суб'єктів виховного процесу (батьки, педагоги);

3) створення психологічно комфортного та безпечного середовища життєдіяльності дитини, адже сприятлива психологічна атмосфера є контекстом, що сприяє засвоєнню моральних паттернів поведінки та взаємовідносин через транслявання моделей конструктивної, безпечної поведінки, емоційно-позитивне ставлення дитини до вимог дорослих;

4) організація психологічного супроводу розвитку здатності до встановлення конструктивних міжособистісних взаємин із дорослими та однолітками, навичок саморегуляції;

5) надання психологічної допомоги педагогам та батькам у розвитку емпатійних навичок спілкування з дітьми, зокрема реалізація стратегії корекційно-виховної роботи з дітьми, що мають негативні прояви, зумовленими кризами психовікового розвитку.

6) спільна узгоджена робота вихователя та психолога ЗДО.

Отже, для того, щоб допомогти дитині дошкільного віку успішно пережити психовікові кризи, необхідно побудувати навчально-ігрову діяльність на основі корекційно-розвивальних ігор, що базуються на таких принципах, як: *принцип провідної діяльності*, яка на кож-

ному етапі вікового розвитку виступає основним механізмом формування психологічних новоутворень (Д. Ельконін, В. Давидов та ін.); *принцип управління психічним розвитком*, що пов'язаний з двома теоретичними позиціями: уявлення про провідну роль навчання в психічному формуванні дитини, де розвиток забезпечує активну участь у організації життєдіяльності; управління розвитком спирається на теорію планомірного формування діяльності, де, згідно з теорією П. Гальперіна, перехід зовнішньої практичної дії на внутрішню, розумову дію є багатоетапним процесом; *принцип зміни психологічної позиції* пов'язаний зі зміною ставлення дитини до себе, з розвитком у неї позиції як суб'єкта діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши джерела, що стосуються криз дошкільного віку, можемо зробити висновки: вікові кризи неминучі; кожна криза – переломний момент життєдіяльності особистості, яка опановує нові навички, засвоює нові відносини; у період кризи можуть сформуватися як позитивні, так і негативні новоутворення; на виникнення новоутворень під час кризи впливає соціальна ситуація дитини; важливо супроводжувати дитину та її сім'ю у період криз розвитку, особливо якщо вони протікають несприятливо.

Таким чином, вплив криз психовікового розвитку на виникнення негативної поведінки у дітей дошкільного віку є актуальною проблемою сьогодення, оскільки вони можуть сприяти формуванню негативних проявів поведінки у дошкільників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ролі провідної діяльності старших дошкільників у попередженні негативних проявів поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власова З.И. Влияние кризиса трех лет на познавательном развитии дошкольника. *Психология обучения*. 2007. № 10. С. 39–54.
2. Выготский Л.С. Психология. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
4. Гуськова Т.В. Психологический анализ кризиса трех лет: дис. ... канд. психол. наук. Москва : Ин-т общей педагогической психологии АПН СССР, 1988. 167 с.
5. Зверева Н.В. Возрастные кризисы и проблема психопатологии развития детей и подростков. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2013 (13). № 2. С. 51–59.
6. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 940 с.
7. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. Москва : Смысл, 2001. 511 с.
8. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Москва, 1981. 84 с.

9. Оржеховська В.М., Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навчально-методичний посібник. Черкаси, 2008. 376 с.
10. Пихтіна, Н.П. Особливості попередження ситуативних негативних проявів у поведінці старших дошкільників. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 352–358.
11. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. Москва : Академия, 2000. 184 с.
12. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6-7 лет. Москва, 1986. 146 с.
13. Федорченко Т.Є. Рання профілактика негативних проявів у поведінці дітей [навч.-метод. посіб.]. Київ : Тов. «ХІК», 2003. 128 с.
14. Эльконин Д.Б., Венгер А.Л. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста. Москва, 1988. 140 с.
15. Эриксон Э. Детство и общество. Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. 416 с.
16. Bronson G., Brit. J. Critical periods in Human development. *Med Psychol.*, 1962. V. 35. N 1–2, P. 127–133.
17. Clarke A.D., Clarke A.M. Formerly isolated children. Early experience: Myth and evidence. L. : Open Books, 1976. Pp. 27–34.
18. Crain W. Theories of Development: Concepts and Application. New Jersey: Prentice Hall, 2014. 143 p.
19. Hersov L., Berger M. Aggression & anti-social behavior in childhood & adolescence. Oxford: Pergamon Press, 1978. 171 p.
20. Tomlinson P., Quinton M. Values Across the Curriculum. L. : Cassell, 2016. 152 p.
21. Wolff S. Children under stress. Harmondsworth: Penguin Books, 1973. 284 p.

REFERENCES:

1. Vlasova Z.Y. (2007) Vliyaniye kryzysa trekh let na poznavatelnom razvytyy doshkolnyka. [The impact of the three-year crisis on the cognitive development of a preschooler] *Psykholohyia obuchenya*. № 10. Pp. 39–54. (in Russian)
2. Vyhot'skiy L.S. (2000) *Psykholohyia*. [Psychology] M. : ЭКСМО-Press, 1008 p. (in Russian)
3. Vyhot'skiy L.S. (1984) *Sobranye sochyneniya: v 6 t. T. 4: Detskaia psykholohyia*. [Collected works: in 6 volumes. Vol. 4: Child psychology] M. : Pedahohyika, 432 p. (in Russian)
4. Huskova T.V. (1988) *Psykholohycheskiy analiz kryzysa trekh let: dys. ... kand. psykhol. nauk*. [Psychological analysis of the crisis of three years] M.: Ун-т обшchei pedahohycheskoi psykholohyy APN SSSR, 167 p. (in Russian)
5. Zvereva N.V. (2013) *Vozrastnye kryzysy u problema psykhopatohyy razvytyia detei y podrostkov*. [Age crises and the problem of psychopathology in the development of children and adolescents] *Voprosy psykhycheskoho zdorovia detei y podrostkov*. № 2. Pp. 51–59. (in Russian)
6. Kraih H., Bokum D. (2012) *Psykholohyia razvytyia*. [Developmental psychology] SPb. : Pyter, 940 p. (in Russian)
7. Leontev A.N. (2001) *Lektsyy po obshchei psykholohyy*. [General Psychology Lectures] M. : Smysl, 511 p. (in Russian)
8. Morhun V.F., Tkacheva N.Yu. *Problema peryodyzatsyy razvytyia lychnosti v psykholohyy*. [The problem of periodization of personality development in psychology] M., 1981. 84 p. (in Russian)
9. Orzhekhovska V.M., Fedorchenko T. Ie. (2008) *Profilaktyka deviantnoi povedinky nepovnlitnikh* [Prevention of deviant behavior]: [navch. posib.]. Cherkasy, 376 p. (in Ukrainian)
10. Pykhtina, N.P. (2013) *Osoblyvosti poperedzhennia sytuatyvnykh nehatyvnykh proiaviv u povedintsi starshykh doshkilnykiv*. [Peculiarities of mitigation of situational negative manifestations in the behavior of older preschool children] *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly*. Vyp. 37. Pp. 352–358. (in Ukrainian)
11. Polyvanova K.N. (2000) *Psykholohyia vrazstnykh kryzysov*. [The psychology of age crises] M. : Akademyia, 184 p. (in Russian)
12. Sapohova E.E. (1986) *Psykholohycheskye osobennosti perekhodnogo peryoda v razvytyy detei 6 7 let*. [Psychological features of the transition period in the development of children 6 7 years old] M., 146 p. (in Russian)
13. Fedorchenko T.Ye. (2003) *Rannia profilaktyka nehatyvnykh proiaviv u povedintsi ditei* [Early prevention of negative manifestations in behavior of children] [navch.-metod. posib.]. K. : Tov. «KhIK», 128 p. (in Ukrainian)
14. Elkonyn D.B., Venher A.L. (1988) *Osobennosti psykhycheskoho razvytyia detei 6–7-letneho vozrasta*. [Features of the mental development of children 6-7 years of age] M. 140 p. (in Russian)
15. Эриксон Э. (2000) *Detstvo y obshchestvo*. [Childhood and society] SPb.: Letnyi sad, 416 p. (in Russian)
16. Bronson G., Brit. J. (1962) *Critical periods in Human development*. *Med Psychol.*, V. 35. N 1–2, P. 127–133.
17. Clarke A.D., Clarke A.M. (1976) *Formerly isolated children. Early experience: Myth and evidence*. L. : Open Books, Pp. 27–34.
18. Crain W. (2014) *Theories of Development: Concepts and Application*. New Jersey: Prentice Hall, 143 p.
19. Hersov L., Berger M. (1978) *Aggression & anti-social behavior in childhood & adolescence*. Oxford: Pergamon Press, 171 p.
20. Tomlinson P., Quinton M. (2016) *Values Across the Curriculum*. L. : Cassell, 152 p.
21. Wolff S. (1973) *Children under stress*. Harmondsworth: Penguin Books, 284 p.

УДК 373.2.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.16>

Ірина МЕЛЬНИКОВИЧ

директор «Дошкільного навчального закладу» (ясла-садок) комбінованого типу № 11 «Дружба», вихователь інклюзивної групи, вул. Ватутіна, 28, м. Синельникове, Дніпропетровська область, Україна, 52500

Бібліографічний опис статті: Мельникович, І. (2022). Економічне виховання дітей дошкільного віку: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 99–104, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.16>

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Автор акцентує увагу на тому, що економічне виховання здатне збагатити соціально-комунікативний і пізнавальний розвиток дітей старшого дошкільного віку. Шляхом такого пізнання навколишнього світу під керівництвом вихователя здійснюється глибока розумова робота дитини, яка добровільно виконує правила, що сприяє збереженню енергії та здоров'я. На основі опрацювання вітчизняної та зарубіжної наукової літератури вказано на такі можливості взаємодії дитини з реальним світом у фінансовому контексті: навчання на основі запитів; розвиток критичного мислення; врахування різновиду підходів у вирішенні проблем; міжпредметний зв'язок на основі діяльного підходу; використання рольової гри та моделювання; кооперативне навчання для глибокого переживання; використання дитячої літератури; використання дитячого удавання/соціально-драматичного дійства; залучення сімей та громади. У статті підкреслено, що ефективність економічної освіти можна досягти завдяки її безперервності та логічності, що забезпечується поетапністю даного процесу. Головною ідеєю є те, що в процесі економічного виховання у дівчат та хлопчиків дошкільного віку збагачується словниковий запас, з'являється здоровий інтерес до грошей, долаються страхи бути переможним, активніше проявляється бажання взаємодіяти та досягати встановленої мети. Економічне виховання в умовах закладів дошкільної освіти розглядається як педагогічний процес цілеспрямованої дії педагогів, що спрямований на формування обізнаності дівчат і хлопчиків дошкільного віку щодо елементарних економічних понять, знань про вартісний, раціональний та споживчий зміст життєдіяльності людини. Щодо економічного виховання в сім'ї зазначено, що важливим є не лише факт залучення дитини до економічної підсистеми, а і характер такого залучення.

Ключові слова: економічне виховання, дошкільний вік, гра, засоби економічного виховання, передумови економічного виховання, сімейний підхід.

Iryna MELNIKOVIYCH

Director, "Preschool Educational Institution" (Kindergarten) of the Combined Type № 11 "Druzhba", Educator of an Inclusive Group, Vatutina str., 28, Synelnykove, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 52500

To cite this article: Melnikovich, I. (2022). Ekonomichne vykhovannia ditei doshkilnoho viku: vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid [Economic education of preschool children: domestic and foreign experience]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 99–104, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.16>

ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE

The author emphasizes that economic education is able to enrich the socio-communicative and cognitive development of older preschool children. Through such knowledge of the world around, under the guidance of the educator, the child's deep mental work is carried out, which voluntarily follows the rules that contribute to the preservation of energy and health. Based on the study of domestic and foreign scientific literature, the author points out the following opportunities for the child's interaction with the real world in the financial context: this is learning on the basis of requests; and the development of critical thinking; and taking into account the variety of approaches to solving problems; and interdisciplinary action-based communication, and the use of role-playing and modeling; and cooperative learning for deep experience; and the use of children's literature; use of child pretending/socio-dramatic action, involvement of families and community. The scientific publication emphasizes that the effectiveness of economic education can be achieved through its continuity and logic, which is ensured by the phasing of this process. The main idea is that in the process of economic education of preschool girls and boys, the vocabulary is enriched, there is a healthy interest in money, fears of winning are overcome, the desire to interact and achieve the goal is more active. Economic education in preschool education is considered

by the author as a pedagogical process of purposeful action of teachers aimed at forming awareness of girls and boys of preschool age on basic economic concepts, their knowledge of cost, rational and consumer content of human life. Regarding economic education in the family, it is noted that it is important not only to involve the child in the economic subsystem, but also the nature of such involvement.

Key words: *economic education, preschool age, means of economic education, game, preconditions of economic education, family approach.*

Актуальність проблеми. Сьогодні одним з основних завдань освітнього процесу закладів дошкільної освіти є формування готовності дітей до самостійного пошуку форм і методів здобуття пізнавальної інформації, вибудова комунікативної діяльності, що в сукупності дозволить збільшити та урізноманітнити соціальний досвід підростаючого покоління. Соціалізація дітей дошкільного віку є важливим аспектом сьогодення, особливої уваги потребує питання їх економічного виховання та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи наукові джерела, можна стверджувати, що ця тематика для вчених не є новою. Так, про необхідність упровадження економічного виховання в дошкільному віці наголошують А. Богуш (Богуш, 2006), Н. Гавриш (Гавриш, 2015) та ін. Згідно з їхньою думкою, в умовах сучасності є потреба в ранньому засвоєнні аспектів «дорослої» економіки, що відбувається в сім'ї. Ми погоджуємося з думкою вчених про те, що необхідність економічного виховання дітей з дошкільного віку викликана насамперед реформуванням освіти в Україні, згідно з яким заклад дошкільної освіти є першою ланкою в цій системі. На міжнародній арені багато країн уже розробили національні стратегії та рамки щодо включення фінансової освіти до загального освітнього процесу, про це зазначають Холден Гастінгс, Мадріан, Скімміхорн та ін., які вже затвердили стандарти фінансової освіти та включили фінансові навчання грамоті як складову частину програми. Однак, наприклад, в Азії фінансова грамотність все ще є відносно новою сферою досліджень і політичних дискусій, тобто програми фінансової освіти ще відстають у регіоні.

Мета статті – вивчення наукової думки вітчизняних та зарубіжних учених щодо процесу економічного виховання дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст сучасних вітчизняних наукових праць переконливо доводить про важливість саме дошкільного віку для формування та розвитку

унікальності дитячої особистості, адже саме в цей віковий проміжок дитини закладаються основи особистісної культури, що в подальшому забезпечує засвоєння первинних соціокультурних правил і норм. Щодо зарубіжного досвіду, то дослідники Холден Гастінгс, Мадріан і Скімміхорн стверджують, що добре продумані й добре реалізовані ініціативи в області фінансової освіти можуть мати ефект для подальшого життя людини. Фінансову освіту вчені розглядають як інструмент для поліпшення фінансових результатів, адже така освіта дітей покращить їх підготовку до ролі компетентних споживачів і розпорядників сімейного майна. Щодо економічного виховання в закладах дошкільної освіти ми опрацювали джерела, де зазначено про особливості філіппінської системи. Матеріали Бірбілі та Контопулу акцентують увагу на таких аспектах: навчальна діяльність, використання засобів і навчальних матеріалів та залучення батьків до організації і проведення фінансових уроків у закладах дошкільної освіти. Філіппінці вважають, що заняття з фінансової освіти, навчальна діяльність мають базуватися на ефективних методах та стратегіях, що включають можливість взаємодіяти з «реальним світом у фінансовому контексті», таких, як: навчання на основі запитів; критичне мислення; різновид підходів до вирішення проблем; міжпредметний зв'язок на основі діяльнісного підходу, використання рольової гри та моделювання; кооперативне навчання для глибокого переживання; використання дитячої літератури; використання дитячого удавання/соціально-драматичного дійства, залучення сімей та громади (Birbili, & Kontopoulou, 2015). Означені ідеї зарубіжних учених орієнтовані на дітей, на їхню зацікавленість, а це передбачає доступний навчальний матеріал як імператив у навчанні дітей фінансовій грамотності.

Основна мета роботи закладу дошкільної освіти в контексті всіх чинних програм і методичних рекомендацій з економічного виховання підростаючого покоління поля-

гає в організації ефективної взаємодії дитини з навколишнім світом, розробленні для цього індивідуальної стратегії всебічного розвитку особистості з використанням різних методів та технологій. Роботу з економічного виховання варто починати з формування первинних економічних уявлень дітей, зокрема з розвитку реального економічного мислення, що дає їм змогу адаптуватися до умов сучасного життя. У даному контексті реалізація Базового компоненту дошкільної освіти передбачає формування цифрової компетентності (основи цифрової грамотності) та соціально-фінансової грамотності дітей, про це зазначено у варіативній складовій частині (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021), що відповідає Закону України «Про дошкільну освіту» (Закон України «Про дошкільну освіту», 2001).

У руслі теми нашого дослідження зазначимо на ряді передумов для економічного виховання дітей дошкільного віку. Варто підкреслити, що з п'яти-шести років у дітей відбувається формування довільної поведінки: на основі придбаної раніше здатності до усвідомлення власних дій у дівчаток та хлопчиків зростає здатність до самоконтролю і вольової регуляції поведінки. А це у свою чергу є однією з визначальних психологічних передумов для залучення дітей старшого дошкільного віку до питань економічного характеру. Невід'ємною другою передумовою для залучення дитини до економічної сфери людської діяльності є засвоєння сутності соціальних явищ, розуміння дитиною їхніх особливостей та формування орієнтації на оцінке ставлення дорослих через певну діяльність. У цей віковий проміжок часу дитина старшого дошкільного віку починає усвідомлювати суть понять «вигідно або невигідно». Про це також свідчить й емоційне сприймання дітьми ситуації «успіху і неуспіху».

Третьою передумовою залучення дитини до економічного розвитку є становлення її здатності до готовності бачити себе на місце іншої людини і сприймати певні події також із позиції інших, адже важливо навчити дитину враховувати як свою, так й іншу точку зору. У процесі економічного виховання у дівчат та хлопчиків дошкільного віку збагачується й словниковий запас, з'являється здоровий інтерес до грошей, долаються страхи бути переможним, активніше проявляється бажання взаємодіяти та досягати встановленої мети.

У нашому дослідженні ми будемо використовувати поняття «економічне виховання в умовах закладів дошкільної освіти» як педагогічний процес цілеспрямованої дії педагогів, що спрямований на формування обізнаності дівчат і хлопчиків дошкільного віку щодо елементарних економічних понять, знань про вартісний, раціональний та споживчий змісту життєдіяльності людини. В умовах сьогодення процес економічного виховання неможливий без взаємодії вихователів із батьками дитини, з її сім'єю та родиною, де відбувається найперша економічна соціалізація дитини. Так, щодня дитина має можливість спостерігати за тим, як відбувається облік витрат і доходів, раціональне використання дорослими матеріальних статків, дбайливе ставлення до продуктів харчування та речей – усе це формує в дитини дбайливе ставлення до матеріальних та нематеріальних цінностей. Із приводу економічного виховання у сім'ї варто зауважити, що важливим є не лише факт залучення дитини до економічної підсистеми, а й характер такого залучення. Не ефективним вважаємо те, коли дитина має «доводити» своє право на участь у бюджеті, в цей момент її увага концентрується на виконанні зобов'язань перед батьками. Коли, наприклад, дитина вільно отримує гроші від дорослих за правильного словесного супроводу, такий стан ситуації формує у дитячій свідомості відповідальність за розумне їх витрачання, бажання бути максимально поінформованими про економічний світ дорослих. У протилежному ж випадку некомпетентність дитини в економічній сфері дорослих спричинить у майбутньому значні проблеми в сімейних стосунках, а неспроможність ведення бюджету і нерозумний розподіл коштів призведуть до руйнації особистості дитини та її майбутньої сім'ї. Із цього впливає й те, що педагоги мають постійно взаємодіяти з батьками, особливо в питаннях економічної освіти дітей дошкільного віку.

У зазначених вище зарубіжних публікаціях також наголошено на першочерговості сімейного підходу в питаннях економічного виховання дітей, зазначено на таких рекомендаціях, як: потреба у збереженні контролю над грошима (варто визначати щотижня три можливості оплати праці: витрати, заощадження та пожертви; рекомендовано відвідати разом із дитиною банк, відкрити рахунок або знімати

гроші); отримання винагороди (рекомендовано ознайомити дитину з переліком винагород, що можна отримати, допомагаючи в господарстві тощо); планування заздалегідь (візит дитини до магазину рекомендовано планувати та обговорювати завчасно, обговорювати параметри покупок, наприклад, іграшок тощо); розмови про гроші (потрібно говорити з дітьми про різні способи використання грошей; не варто боятися сказати: «ми не можемо купити, тому що у нас немає грошей» тощо); розуміння обмеженості бюджету.

У своїй статті про фінансове навчання для дошкільників Бірбілі та Контопулу (Birbili, & Kontopoulou, 2015) наводять два найбільш ефективних педагогічних підходи до фінансової освіти дітей: по-перше, така освіта має включати фінансові концепції та навички управління грошовими коштами в сучасній соціальній взаємодії дітей із дорослими та інших дітей, а також забезпечення відповідних занять, навчання їх пізнавальних здібностей; по-друге, варто організувати досвід, що буде максимально наближений до практичного досвіду рахування. Щодо укладання програм економічного виховання дітей учені перерахували фактори, яких варто дотримуватися: характеристику розвитку дітей, зокрема їхні когнітивні й соціальні здібності; значення фінансових питань та їх розуміння; власний «економічний досвід» і фінансове становище сімей, в яких виховуються діти; врахування різних культур в організації економічного виховання. Нам імponує думка вчених, що в питаннях економічного виховання ключова роль належить сім'ям і саме тому цей аспект виховання має базуватися на сімейному підході.

Про впровадження та використання економічних знань писали також і Джонсон та Шерраден (Johnson, Sherraden, 2007), цікавою є їхня думка про те, що фінансова грамотність дітей має включати доступ до фінансових послуг та установ.

У своїх працях Хогарт пояснює, що коли ми говоримо про фінансову освіту, мають бути враховані такі теми: розпорядження грошима, майном; банківська справа, інвестиції, кредит, страхування і податки; основні поняття управління грошима та активами (Hogarth, 2017). У Бразилії Департамент освіти не має загальноприйнятих стандартів для досконалості у фінансовій освіті, вони просто дають керів-

ництво організаціям, як це зробити під час розроблення програм.

З приводу економічної освіти наводиться, наприклад, досвід Ріо-де-Жанейро. Густав Чербасі пропонує враховувати шість принципів: 1) оцінка: діти мають розуміти, що існує ряд безцінних речей і явищ, наприклад, турбота, увага, повага тощо; 2) святкування: потрібно створювати сенс для кожного досягнення; 3) бюджет: дитина має орієнтуватися в необхідних для неї продуктах, кількості грошей тощо; 4) інвестиції: коли батьки переоцінюють свою роботу і забувають цінувати свій виховний вплив, варто розуміти, що неправильне економічне виховання спотворить майбутнє дітей, які надалі ризикують стануть рабами грошей; 5) переговори: батькам рекомендовано робити кожну покупку поруч зі своєю дитиною яскравою подією, диференціювати похід у супермаркети у вільний час від поїздок за покупками; 6) врівноваження: відсутність кожного з вищезазначених принципів є ще одним тягарем для підростаючого покоління. Рівнозві вчать з часом. Здорове фінансове життя включає можливість заощаджувати, а також збалансовано споживати (Cerbasi, 2011).

Цікаво проаналізувати й думку зарубіжних учених щодо самого процесу навчання дітей фінансовій освіті – цифрового шляху. Вчені акцентують увагу на гейміфікації сучасності, на тому, що варто розробляти та опрацьовувати разом із дітьми нові ігри, що сприятимуть покращенню процесу економічного виховання. За словами Марти Хенн Маккормік, у світі немає єдиної думки щодо того, які фінансові можливості здійснюють виховний вплив (McCormick, 2009). Насправді, як пише вчена, більшість програм сьогодні намагаються навчити дітей мінімальним основам взаємодії з грошима, управлінським навичкам щодо хлібопечення, фінансів, заощаджень, кредитів тощо.

Про гру дітей дошкільного віку як віддзеркалення соціально важливої дійсності зазначили у своїх публікаціях Л. Москальова, С. Жейнова, Л. Єрьоміна та ін. (Москальова, 2019). Формування певних способів соціально-економічної поведінки можливе за допомогою ситуативних ігор економічної спрямованості. У ній наявна конкретна ситуація, що потребує певних дій від її учасників. Дітям пропонується соціально-економічна ситуація, яку вони мають,

по-перше, проаналізувати, по-друге, розглянути різні варіанти її розв'язання та різні способи дій і поведінки всіх учасників, по-третє, кілька разів обіграти різні варіанти й наприкінці зробити конкретні висновки щодо поведінки в схожій ситуації на майбутнє. Загалом, реалізація завдань економічного виховання можлива за умови повноцінного використання різноманітних засобів. З огляду на результати наукових праць доречним вважаємо виокремити такий перелік засобів економічного виховання дітей в умовах закладів дошкільної освіти: різновид ігор, художня література, комунікативна взаємодія з однолітками та дорослими, сприятливе середовище та організація освітнього процесу (наприклад, пошуково-дослідна та проєктна діяльність). Вважаємо, що найбільш ефективним в економічному вихованні буде органічне поєднання всіх засобів. Так, наприклад, проведення ігор в умовах закладів дошкільної освіти зазвичай відбувається у груповій формі, проте індивідуально або в мікрогрупах ігри також проводять. Специфіка організації ігрової діяльності багато в чому залежить від вихователя, його педагогічної майстерності та від запропонованого ігрового матеріалу. На нашу думку, добірка ігор економічного спрямування має обов'язково враховувати індивідуальні особливості дітей старшого дошкільного віку, їхній характер, пізнавальні здібності й емоційне сприйняття. Із власного досвіду відзначимо, що найбільш доцільною є така структура карти саме сюжетно-дидактичної гри: визначення теми

й завдань гри; розподіл ролей та узгодження змісту сюжету; наявність засобів збагачення сюжету (заняття, дидактичні ігри; література, бесіди, спостереження, демонстрація, організація предметно-ігрового середовища). Окрім цього, важливими для економічного виховання дошкільників можуть бути й оповідання, й казки-загадки, й вірші для розповідей дітям, і оповідання-загадки, а також – вивчення віршів напам'ять. У нашому дослідженні ми також не виключаємо і самостійну діяльність дітей, наприклад, забезпечення їх ресурсами для ігор, для малювання, ліплення та конструювання, а також матеріалами для дидактичних вправ (наприклад, конкурс малюнків або галерея творчих робіт тощо).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, сформований первинний економічний досвід вказує на компетентність дитини в економічній галузі життєдіяльності. Отже, в нашому розумінні комплексний підхід полягає в активній взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти та батьків дітей, саме це сприятиме ефективності у процесі економічного виховання дітей. Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо в розробленні, використанні та висвітленні результатів ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку (дидактичні ігри, «Професії людей»; настільно-друковані ігри: «Кому що потрібно для роботи», «Граємо в професії», «Лото», «Я – покупець, я – продавець», сюжетно-рольові «Лікарня», «Аптека», «АТБ» тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти), нова редакція. Затверджено наказом МОН № 33 від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovuyukomponent-doshk-osv.pdf> (дата звернення: 04.01.2022).
2. Богуш А.М., Варяниця Л.О. Діти і соціум. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Гавриш Н., Пометун О. Бути чи не бути – ось у чому питання. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. № 3. С. 4–10.
4. Закон України «Про дошкільну освіту». *Урядовий кур'єр*. 2001. № 141. С. 1–8.
5. Москальова Л.Ю., Жейнова С.С., Єрьоміна Л.Є. Формування творчої особистості дитини передшкільного віку як соціальна потреба сьогодення: аналіз закордонних досліджень. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5 : «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ : Вид-во : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 136–139.
6. Birbili M., Kontopoulou M. Financial education for preschoolers: Preparing young children for the 21st century. *Childhood Education*, 2015. 91 (1). 46–53.
7. Cerbasi G. Pais inteligentes enriquecem seus filhos. 1 ed. Rio de Janeiro : Sextante, 2011. 176 p.
8. Hogarth J. Financial education and economic development. Paper presented at Improving Financial Literacy: International Conference Hosted by the Russian G8 Presidency in Cooperation with the OECD, 2006. November 15, 2017. URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/50/37742200.pdf>

9. Johnson E; Sherraden M. From financial literacy to financial capability among youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*. 2007. 34 (3). P. 119–146.
10. McCormick Martha Henn. The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*. 2009. Volume 20. Issue 1. P. 70–83.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity), [The basic component of preschool education] nova redaktsiia. Zatverdzheno nakazom MON № 33 vid 12.01.2021. URL:<https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovyikomponent-doshk-osv.pdf> (in Ukrainian)
2. Boghush A.M., Varjanycja L.O. (2006). Dity i socium. [Children and society]. Lughansjk : Aljma-mater. 368 p. (in Ukrainian)
3. Ghavrysh N., Pometun O. (2015). Buty chy ne buty – osj u chomu pytannja [To be or not to be - that's the question]. *Vykhovatelj-metodyst doshkilnogho zakladu*. №3. pp. 4–10. (in Ukrainian)
4. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Preschool Education»]. *Uriadovyi kurier*. 2001. № 141. S. 1-8. (in Ukrainian)
5. Moskalova L. Yu., Zheinova S. S., Yeromina L. Ye. (2019). Formuvannia tvorchoi osobystosti dytyny peredshkilnoho viku yak sotsialna potreba sohodennia: analiz zakordonnykh doslidzhen [Formation of the creative personality of a preschool child as a social need of today: an analysis of foreign research]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vyp.69. Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, Kyiv, pp. 136-139. (in Ukrainian)
6. Birbili, M., & Kontopoulou, M. (2015). Financial education for preschoolers: Preparing young children for the 21st century. *Childhood Education*, 91(1), pp. 46-53.
7. Cerbasi, Gustavo. (2011). Pais inteligentes enriquecem seus filhos. 1 ed. Rio de Janeiro: Sextante, 176 p.
8. Hogarth, J. (2017). Financial education and economic development. <http://www.oecd.org/dataoecd/20/50/37742200.pdf>
9. Johnson, E; Sherraden, M. (2007). From financial literacy to financial capability among youth. *Journal of Sociology and Social Welfare*; 34 (3), pp. 119–146.
10. McCormick, Martha Henn, (2009) The Effectiveness of Youth Financial Education: A Review of the Literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*; Volume 20, Issue 1, pp. 70-83.

УДК 373.2.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.17>

Ірина ПАЛАСЕВИЧ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0003-0596-6835

Світлана БЕРЕЗА

викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0003-2454-0709

Бібліографічний опис статті: Паласевич, І., Береза, С. (2022). Теоретичні засади виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 105–111, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.17>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано сутність та особливості виховання у дітей старшого дошкільного віку гуманної поведінки як сукупності гуманних почуттів, уявлень і мотивів, що реалізуються у вчинкові як результаті засвоєння дітьми моральних цінностей, а також передбачають поступове формування відповідного досвіду. З'ясовано, що така поведінка малят є моральною нормою і спрямована на розуміння, усвідомлення та емоційне переживання ними наслідків дотримання/недотримання відповідних правил. Виокремлено чинники формування гуманності, що репрезентується і як мотив поведінки, і як моральна якість дитини-дошкільника.

Увизначено такий важливий засіб виховання гуманної поведінки у дітей, як їхня міжособистісна взаємодія в системі «дитина – дорослий» та «дитина – однолітки», яка допомагає дошкільнятам пізнавати світ, засвоювати соціальний досвід, отримувати необхідну інформацію та набувати практичні вміння спілкуватися, співпереживати, проявляти дружельюбність і взаємодопомогу, співчуття, доброзичливість, чуйність, підтримку. Охарактеризовано формування гуманності шляхом поступового навчання дитини узгоджувати власні дії з інтересами інших, відповідати за свої вчинки, а також засвоєння і внутрішнього прийняття нею моральних норм, які поступово починають регулювати її поведінку.

Крім того, обґрунтовано педагогічні умови ефективного виховання гуманної поведінки старших дошкільнят, зокрема: формування у них позитивної мотивації з метою засвоєння елементарних моральних норм, розвитку гуманних почуттів та якостей, мотивів і навичок гуманної поведінки в різних видах емоційно насиченої діяльності та спілкування; гуманістична спрямованість дій вихователя, його професійна компетентність та авторитет, що ґрунтується на здатності бути чуйним, доброзичливим, толерантним; співпраця закладів дошкільної освіти з родинами вихованців в аналізованому процесі, що, з одного боку, уможливить вироблення єдиної стратегії і тактики в реалізації ними своєї виховної функції, а з іншого – сприятиме збереженню неповторності й особливостей кожного із зазначених інститутів.

Ключові слова: моральне виховання, моральні норми, гуманність, гуманні почуття та якості, мотиви і навички гуманної поведінки, діти старшого дошкільного віку.

Iryna PALASEVYCH

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0003-0596-6835

Svitlana BEREZA

Lecture at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0003-2454-0709

To cite this article: Palasevych, I., Bereza, S. (2022). Teoretychni zasady vykhovannia humanoї povedinky u ditei starshoho doshkilnoho viku [Theoretical principles of education of humane behavior in older preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 105–111, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.7>

THEORETICAL PRINCIPLES OF EDUCATION OF HUMANE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

The article analyzes the essence and features of education of behavior in older preschool children as a set of humane feelings, ideas and motives that are realized in the act as a result of children's assimilation of moral values, and also provide the gradual formation of relevant experience. It has been found that such behavior of children is a moral norm and is aimed at understanding, awareness and emotional experience of the consequences of compliance/non-compliance with the relevant rules. The factors of formation of humanity are singled out, which is represented both as a motive for behavior and as a moral quality of a preschool child.

Such an important mean of educating humane behavior in children, as their interpersonal interaction in the system «child – adult» and «child – peer» is highlighted, which helps preschoolers to learn about the world, learn social experience, get the necessary information and acquire practical skills to communicate, empathize, show friendliness and mutual assistance, compassion, kindness, sensitivity, support. It is characterized the formation of humanity by gradually teaching the child to coordinate own actions with the interests of others, to be responsible for own actions, and also the assimilation of internal acceptance of moral norms, which gradually begin to regulate and motivate his/her behavior.

In addition, the pedagogical conditions of effective education of humane behavior of older preschoolers are substantiated, in particular: formation their positive motivation to assimilate basic moral norms, develop humane feelings and qualities, motives and skills of humane behavior in various types of emotional activities and communication; humanistic orientation of the educator's actions, his professional competence and authority, based on the ability to be sensitive, friendly, tolerant; cooperation of preschool institutions with the families of pupils in the analyzed process, which, on the one hand, will allow to develop the only strategy and tactics in the implementation of their educational function, and on the other – will preserve the uniqueness and features of each institution.

Key words: moral education, moral norms, humanity, humane feelings and qualities, motives and skills of humane behavior, older preschool children.

Актуальність проблеми. У сучасному світі суттєво загострилися проблеми культурної та морально-духовної сфери людства. На тлі економічної нестабільності, безробіття, соціальної незахищеності нікого не залишають байдужим численні факти егоїзму, байдужості, жорстокості, агресивності. Матеріальні цінності, культ грошей часто посідають найвище місце в ієрархії вартостей, натомість споконвічні ідеали добра, справедливості, безкорисливості, співчуття й милосердя все більше ігноруються й відкидаються. Відбувається переосмислення та переоцінка особистісних життєво важливих орієнтирів, деформація моральних засад, поглядів і переконань.

Тому надзвичайно важливо усвідомити глибину загрози, яка може постати перед нашими дітьми, починаючи з дошкільного віку. З метою формування високоморальної, добропорядної і чесною особистості й батьки, й педагоги мають забезпечувати найважливішу духовну підтримку дітей. Адже саме в дошкільні роки вони засвоюють перші уроки моралі, опановуючи за допомогою дорослих норми гуманності, доброти, працьовитості.

З огляду на це увиразнюється актуальність морального виховання дітей, взаємодія закладу

дошкільної освіти з родиними вихованців задля формування у них основ моральної культури, розвитку гуманних почуттів та якостей, засвоєння моральних норм, мотивів і навичок гуманної поведінки. Власне на цьому наголошують і нормативно-правові акти в галузі дошкільної освіти (Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти та ін.), спонукаючи до проектування відповідних завдань і технологій роботи з дітьми, пошуку дієвих виховних впливів із метою, по-перше, сформувати у дітей певну суму теоретичних знань та уявлень про моральні норми і правила поведінки й, по-друге, сприяти їх практичній реалізації. Особливо акцентовано на розвитку в дошкільнят почуття власної гідності та відповідальності за свою поведінку, необхідності підпорядкування останньої нормам загальнолюдської моралі (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми морального виховання дошкільнят, формуванню в них гуманних почуттів та доброзичливих взаємин, мотивів і навичок гуманної поведінки присвячені наукові студії Л. Божович (Божович, Конникова, 1975), Л. Врочинської

(Врочинська, 2008), І. Княжевої, О. Кононко, В. Котирло (Виховання гуманних почуттів у дітей, 2010), А. Кошелевої (Эмоциональное развитие дошкольника, 1985), С. Кулачківської, С. Ладивір, Т. Поніманської (Поніманська, 2006) та інших дослідників. Усі вони наголошують на важливості виховання гуманної особистості, яка буде здатна реалізувати себе в соціумі через гармонію із внутрішнім «Я» та гуманістичну взаємодію з навколишнім світом (Врочинська, 2008), що є основною умовою повноцінного зростання дитини та її психологічного й морального здоров'я (Виховання гуманних почуттів у дітей, 2010: 5).

Результатом засвоєння і внутрішнього прийняття дитиною норм гуманності, як зазначає Т. Поніманська, постає її здатність до вільного та свідомого вибору способу дій, здатність до гуманної поведінки. Дослідниця також увиразнює в цьому процесі визначальну роль дорослого як «соціального провідника», зразка для наслідування, організатора соціального досвіду дитини (Поніманська, 2006: 216).

Отже, проблема виховання у дітей основ гуманності є актуальною і потребує теоретичного розроблення та практичної реалізації. Власне, на формування гуманної поведінки, починаючи з дошкільного віку, мають бути спрямовані спільні зусилля вихователів та батьків.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати сутність та особливості виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку, а також визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність зазначеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Дошкільний вік фахівці вважають найбільш чутливим для морального розвитку дітей. Саме на цьому етапі вони, оволодіваючи досвідом та моральними нормами попередніх поколінь, починають засвоювати важливі соціальні цінності, в них формуються гуманні почуття та якості. Старший дошкільний вік характеризується орієнтацією на соціальні відносини, становленням довільності психічних процесів, які істотно впливають на поведінку дитини. Вона вже може регулювати, а також планувати свої дії, ставити певні цілі та знаходити способи їх реалізації (Програма розвитку дитини, 2017: 164).

Формування адекватної самооцінки старших дошкільнят, поява якісно нових форм їх спілкування, опосередкованих мотивів, нако-

пичення життєвого досвіду, урізноманітнення видів діяльності істотно впливають на розвиток моральних якостей і почуттів вихованців. Ці психологічні новоутворення й уможливають виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку.

Як акцентують фахівці, на шостому році життя дитина починає усвідомлювати не тільки свої дії та вчинки, а й риси характеру, які розвиваються в неї. Гуманна поведінка дошкільнят певною мірою залежить від наявності у них відповідної емоційної сфери, основною функцією якої є її регулятивність (Програма розвитку дитини, 2017: 182).

У своїх наукових розвідках дослідниця А. Кошелева також наголошує, що на дошкільному етапі емоції дітей сприяють виникненню мотивів як регуляторів їхніх дій та поведінки. Почуття, що виникають упродовж пізнання дитиною довкілля та забезпечують ефективність цього процесу, називають інтелектуальними. У формуванні активної життєдіяльності дитини важливу роль відіграють моральні емоції, які значною мірою уможливають виховання гуманності, емпатії, людяності (Эмоциональное развитие дошкольника, 1985: 6).

Зауважимо, що задля успішного виховання гуманної поведінки у дітей батькам і дошкільним педагогам необхідно сформулювати у них відповідний рівень моральної самооцінки, вміння відчувати свій емоційний стан і розуміти його наслідки для себе самого. Розвитку моральної саморегуляції старших дошкільнят суттєво сприяють так звані внутрішні емоційні уявлення дитини про позиціонування себе в соціумі, про те, якою би вона хотіла бачити себе в розв'язанні певних ситуацій морального вибору незалежно від зовнішнього контролю.

Нам імпонує думка Т. Поніманської про те, що сформованість у дитини умінь регулювати свої вчинки, керувати ними відповідно до моральних норм та правил уможливає оцінювання нею власних дій і, як наслідок, певним чином коригування своєї поведінки. Таке самооцінювання (власних учинків, дій та поведінки), як твердить педагогиня, має стати внутрішнім регулятором дошкільняти (Поніманська, 2006).

Подолання негативних проявів дитячої поведінки, що не відповідають загальноприйнятним нормам, дасть змогу врегулювати суперечності між позитивними уявленнями вихованця

про себе і розумінням своїх недоліків. Адже моральна вихованість дитини передбачає як теоретичне засвоєння нею мотивів і способів гуманної поведінки, так і практичну реалізацію означених норм і правил. Однак слід зважати й на те, що дитяча поведінка, котра відповідає певним нормам, не завжди свідчить про її моральну мотивацію, оскільки остання для дитини часто є незначущою. Позитивного результату можна досягти лише тоді, коли моральні вимоги відповідатимуть ціннісним установкам і прагненням дитини, тій соціальній ситуації, в якій вона розвивається та з якої перед нею розкривається світ міжособистісних взаємин та мистецтва приймати правильні рішення. Загалом, здатність дітей дошкільного віку до відповідних моральних дій визначається їхніми знаннями про моральні норми та емоційним ставленням до них.

Основою формування гуманної поведінки у старших дошкільнят дослідниця А. Федорович вважає розвиток у них гуманних почуттів, котрі виникають як певні переживання дитиною тих чи інших подій навколишньої дійсності та як реакція на власні вчинки. Розвиток гуманних почуттів відбувається лише за умови переживання дітьми позитивних емоцій, мотивування вихованців до добрих справ, формування вмінь передавати власні думки й переживання (Федорович, 2013: 176).

На думку В. Нечаєвої, розвиток моральних почуттів дошкільнят відбувається впродовж розуміння й дотримання ними загальноприйнятних моральних норм і правил поведінки в пізнавальній, ігровій, трудовій та інших видах діяльності та є передумовою виникнення у старших дошкільнят оцінно-контрольних дій стосовно самих себе й інших дітей. Поділяємо міркування дослідниці про те, що саме на цьому віковому етапі розуміння дитиною моральних норм як особистісних мотивів поведінки допомагає їй вибудувати свої стосунки з оточенням (Нравственное воспитание в детском саду, 1978).

Також важливим критерієм моральних норм щодо дітей дошкільного віку є їх нерозривний взаємозв'язок з особистісними якостями. До прикладу, чесність, справедливість, відповідальність, працьовитість – це водночас і певні норми соціальної поведінки людей, й індивідуальні особливості характеру. Отже, певна

норма, котру дитина усвідомлює й засвоює, починає формуватись як її особиста риса, якість, що її характеризує. Вважаємо, що й виховання гуманності у дітей буде результативним за умови репрезентування її як моральної норми – цінності поведінки.

Для Т. Поніманської моральна норма – це форма моральної свідомості, що визначається правилами поведінки, які зумовлюють відповідні способи дії дитини у відповідних ситуаціях. Однак моральні норми, як стверджує дослідниця, не обмежуються певними правилами, оскільки засвоєння перших відбувається на раціональному й особистісному рівнях. На першому – норми сприймаються як необхідні для суспільства й самої людини; на другому – вони стають життєвою потребою, звичкою, єдино правильним і можливим способом поведінки (Поніманська, 2006).

З огляду на це доречним вважаємо міркування Л. Божович про те, що спочатку дитина діє відповідно до загальноприйнятних норм поведінки з метою отримати схвалення з боку значущого для неї дорослого, зберегти або ж побудувати з ним міжособистісні взаємини. Пізніше, дотримуючись цих норм та правил, завдяки їх позитивно-емоційному наповненню, дошкільник починає усвідомлювати їх як щось позитивне й корисне особисто для себе. Прагнення виконувати вимоги дорослих, а також дотримуватися їх у повсякденні постає як узагальнене «треба» – мотив, яким дитина починає керуватися, взаємодіючи із соціумом, орієнтуючись, як саме діяти в тій чи іншій ситуації. Саме за таких умов, на думку Л. Божович, у дітей виникає елементарне почуття обов'язку, котре як основний моральний мотив визначає їхню поведінку (Божович, Конникова, 1975: 84).

У дослідженні Л. Врочинської доведено, що практичне застосування дітьми норм і правил гуманної поведінки у взаємовідносинах із людьми, котрі їх оточують, потреба старших дошкільнят діяти злагоджено, дотримуватися певних правил, проявляти взаєморозуміння, взаємодопомогу, емпатію сприяє формуванню у дітей досвіду гуманної поведінки (Врочинська, 2008).

Зауважимо, що у формуванні такого досвіду важливе значення мають взаємини дорослих із дітьми на основі довіри і взаємної поваги. У цьому контексті науковці зазначають, що не

слід акцентувати лише на природних якостях дитини, а насамперед підтримувати й заохочувати її добрі наміри та починання. Гіперопіка або ж гіпопротекція з боку батьків призводить до того, що діти приховують свої думки й почуття, не виражають їх активно, а це, зі свого боку, обмежує можливість набуття дошкільнятами певних звичок, притаманних їхнім ровесникам. Дорослим під час формування корисних звичок у дітей необхідно бути послідовними і стійкими у своїх вимогах, вправляючи дітей у конкретних вчинках. Гуманні звички, що передбачають готовність виявляти турботу й піклування про інших, слід завжди активно спрямовувати.

Загальновідомо, що досвід поведінки набувається дітьми в різних видах діяльності та спілкування. Оскільки провідною для дошкільнят є гра, то саме впродовж неї вони, виконуючи певні ролі дорослих, можуть здолати прояви егоїзму та недисциплінованості. Адже власне у грі проєктуються ситуації, в яких потрібно взаємодіяти, поступатися своїми інтересами, діяти узгоджено, домовлятися, поважати колективний задум, підкорятися загальним правилам, уміти надати допомогу. Розігруючи та передаючи в іграх різнобарвну палітру емоційних проявів, дошкільнята збагачують свій внутрішній світ, оволодівають умінням співпереживати, проявляти дружельюбність і взаємодопомогу, співчувати, доброзичливо й турботливо ставитися до інших. Усе це сприяє налагодженню позитивної атмосфери, дружби, виникненню передумов для поступової трансформації дітьми моральних норм у мотиви та звички гуманної поведінки шляхом їх дотримання й самостійної реалізації в конкретних ситуаціях, подолання негативних проявів поведінки.

Важливим чинником виховання гуманної поведінки у дітей фахівці називають міжособистісну взаємодію у системах «дитина – дорослий» і «дитина – однолітки», що дають змогу дитині пізнавати навколишній світ, засвоювати соціальний досвід, отримувати необхідну інформацію та навчатися взаємодіяти, співпереживати, допомагати один одному. За таких умов доцільно формувати у дошкільнят комунікативні навички, вміння у спілкуванні з іншими проявляти ввічливість, турботу, повагу, тактовність, уважність тощо.

Зауважимо, що на шостому році життя все більше важливою для дітей стає суспільна

думка, коли вони починають прислуховуватися до міркувань своїх ровесників, часто підкоряються їм, навіть якщо це суперечить їхнім знанням, установкам, враженням.

Виникненню гуманних взаємин між дітьми сприяє їхнє емоційно-позитивне ставлення до людей, які їх оточують. За Л. Врочинською, емоційне орієнтування на останніх визначає також ставлення дошкільнят до моральних норм. Що більше дитина намагається дотримуватися значущих правил, то дієвішим стає моральне уявлення, яке в неї формується. У тому, як діти пояснюють мотиви своїх дій, чим вони керуються у власних учинках, виявляється їхнє ставлення до людей зокрема та навколишньої дійсності загалом (Врочинська, 2008).

На формування гуманних стосунків між дітьми суттєво впливає загальний стиль взаємовідносин у дитячому колективі. Так, у дослідженні Ю. Приходько яскраво увиразнено вказану взаємозалежність. Інтенсивність та екстенсивність цього впливу залежить від статусу дитини в середовищі ровесників. На думку Ю. Приходько, найбільш активні діти, котрі мають розвинені організаторські здібності, поширюють свій спосіб спілкування на інших членів групи, тому від їх моральної спрямованості залежить характер відносин дітей. Водночас старші дошкільнята проявляють товариські (спільні у групі) та дружні (вибіркові) стосунки; вміють розрізняти їх прояви в поведінці, способах спільної діяльності, взаємній відповідальності за спільну справу; розуміють бажання друга, виручають його в разі потреби, толерантно вказують на помилки, разом їх виправляють; захищають спільні рішення моральними способами (переконанням, проханням тощо); виявляють готовність до спільної діяльності, вміють розподіляти обов'язки згідно з метою та особистими нахилами й бажаннями товаришів чи друзів, а також власними (Виховання гуманних почуттів у дітей, 2010: 112–118).

Оскільки в старшому дошкільньому віці розвивається особистісне спілкування задля реалізації потреби у взаєморозумінні, взаємопідтримці й емпатії, то основним чинником попередження й подолання негативних явищ у поведінці дітей є їхні щирі взаємини з дорослими, емоційний контакт, що ґрунтується на довірі та взаєморозумінні. Вважаємо, що успіх виховного впливу спілкування дитини з педаго-

гом визначається специфікою вимог вихователя до дітей (справедливий, послідовний, спрямовуючий); його зауважень (необразливі, доброзичливі, які не принижують гідності дитини); оптимальним співвідношенням позитивних і критичних оцінок вихованця з боку дорослого.

Не менш важливу роль у вихованні гуманної поведінки дошкільнят відіграють взаємовідносини в їхніх сім'ях і стиль спілкування батьків з дітьми. Адже саме в родині діти пізнають, що таке доброта, чесність, уважність, піклування, взаємодопомога і підтримка. Дослідниця Т. Алексеєнко, з'ясовуючи шляхи впливу сім'ї на розвиток і становлення особистості дошкільника, виявила пряму залежність між відносинами в сім'ї і поведінкою дитини. Усім відомо, що діти копіюють поведінку своїх батьків, і якщо в сім'ї панують злагода, доброта, взаємоповага, взаємодопомога, співчуття, то, звісно ж, поведінка дітей характеризуватиметься такими ж рисами (Алексеєнко, 2001).

Очевидно, що саме з родини розпочинається формування доброзичливості, турботливості, співчутливості, чуйності, щирості, правдивості, ввічливості, гуманного ставлення до інших, а життєвими пріоритетами особистості стають ті, що засвоєні нею ще з раннього дитинства. Поступово дитина навчається узгоджувати власні дії з інтересами інших людей, відповідати за власні вчинки, а результатом засвоєння і внутрішнього прийняття моральних норм, які набувають регулюючої сили та зумовлюють її поведінку, і стає гуманність.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз психолого-педагогіч-

ної літератури дає підстави стверджувати, що гуманна поведінка дошкільнят – це сукупність гуманних почуттів, уявлень, мотивів, що реалізуються у вчинкові як результаті засвоєння моральних цінностей і передбачають поступове формування відповідного досвіду. Така поведінка дітей є моральною нормою і спрямована на розуміння, усвідомлення й емоційне переживання дитиною наслідків дотримання/недотримання відповідних правил. Усе це сприятиме формуванню гуманності, що репрезентується і як мотив поведінки, і як моральна якість дитини-дошкільника.

На нашу думку, ефективність виховання гуманної поведінки у дітей старшого дошкільного віку забезпечується реалізацією низки таких умов, як: формування у дошкільнят позитивної мотивації до засвоєння моральних норм, розвитку в них гуманних почуттів та якостей, мотивів і навичок гуманної поведінки в різних видах емоційно насиченої діяльності та спілкування; гуманістична спрямованість дій вихователя, його професійна компетентність та авторитет, що ґрунтується на здатності бути чуйним, доброзичливим, толерантним; співпраця закладів дошкільної освіти з родинними вихованців у зазначеному процесі, що, з одного боку, уможливить вироблення єдиної стратегії і тактики у виконанні ними своєї виховної функції, а з іншого – збереже неповторність та особливості кожного з виховних інститутів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні технологій взаємодії вихователів сучасних ЗДО з батьками у вихованні гуманної поведінки дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеєнко Т.Ф. У чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? *Рідна школа*. 2001. № 3. С. 33–36.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти): нова редакція. Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>
3. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологии*. 1975. № 1. С. 80–90.
4. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір та ін. ; за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 168 с.
5. Врочинська Л.І. Виховання гуманної поведінки дітей старшого дошкільного віку у процесі взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : Київ, 2008. 20 с.
6. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей детского сада / под ред. А.Д. Кошелевой. Москва : Просвещение, 1985. 176 с.
7. Нравственное воспитание в детском саду / В.Г. Нечаева и др. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1978. 256 с.
8. Поніманська Т.І. Теоретико-методичні засади гуманістичного виховання дітей дошкільного віку : монографія. Рівне : РДГУ, 2006. 352 с.

9. Білан О.І. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» ; за заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.

10. Федорович А.В. Виховання гуманних почуттів як основа морального розвитку дітей дошкільного віку. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський зб. наук. пр. молодих вчених ДДПУ ім. І. Франка. Дрогобич* : Посвіт, 2013. Вип. 6. Ч. II. С. 171–177.

REFERENCES:

1. Alekseenko T.F. (2001). U chomu sutnist humannykh vzaemyn batkiv i ditei? [What is the essence of the humane relationship between parents and children?]. *Native school*. nr. 3. pp. 33 – 36. (in Ukrainian).

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity) : nova redaktsiia (2021). [The basic component of preschool education (State standard of preschool education) : new edition]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (in Ukrainian).

3. Bozhovich L.I., Konnikova T.E. (1975). O npravstvennom razvytyu y vospytanyu detei [About moral development and upbringing of children]. *Questions of psychologists*. nr. 1. pp. 80 – 90. (in Russian).

4. Vykhovannia humannykh pochuttiv u ditei (2010). [Education of humane feelings in children] / S. Ladyvir, O. Dolinna, V. Kotyrlo, S. Kulachkivska, O. Vovchuk-Blakytna, Y. Prykhodko. Ternopil : Mandrivets, 168 p. (in Ukrainian).

5. Vrochinska L.I. (2008). Vykhovannia humanoї povedinky ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi vzaïemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu i simi: avtoref. dys... kand. ped. nauk [Education of humane behavior of older preschool children in the process of interaction between preschool and family : abstract of the dis... PhD of Pedagogical Sciences]. Kyiv. 20 p. (in Ukrainian).

6. Emotsionalnoe razvytye doshkolnyka : posobyе dlia vospytatelei detskoho sada (1985). [Emotional development of a preschooler : a guide for kindergarten teachers] / ed. A.D. Kosheleva. Moskva : Prosveshchenye, 176 p. (in Russian).

7. Npravstvennoe vospytanye v detskom sadu (1978). [Moral education in kindergarten] / V.G. Nechaeva, T.A. Markova, R.I. Zhukovskaya. Moskva : Prosveshchenye, 256 p. (in Russian).

8. Ponimanska T.I. (2006). Teoretyko-metodychni zasady humanistychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku : monohrafiia [Theoretical and methodological principles of humanistic education of preschool children : monograph]. Rivne : RDHU, 352 p. (in Ukrainian).

9. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ukrainske doshkillia» (2017). [Program of development of preschool child «Ukrainian preschool»] / O.I. Bilan. Ternopil : Mandrivets, 256 p. (in Ukrainian).

10. Fedorovych A.V. (2013). Vykhovannia humannykh pochuttiv yak osnova moralnoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Education of humane feelings as a basis for moral development of preschool children]. *Current issues of the humanities*. Drohobych : Posvit. Issue 6. P. II. pp. 171 – 177. (in Ukrainian).

УДК 373.2.015.3:159.922.7

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.18>

Алла РЕВТЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0002-8006-6186

Бібліографічний опис статті: Ревть, А. (2022). Особливості емоційної сфери дошкільника. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 112–117, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.18>

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА

У статті охарактеризовано психологічні особливості емоційної сфери дитини дошкільного віку, окреслено основні умови повноцінного розвитку емоційної сфери особистості дитини.

Визначено, що емоції суттєво впливають на особистість, призводять до формування і закріплення певних емоційних рис. Проаналізовано, що процес формування особистості дитини дошкільного віку напряму пов'язаний з розвитком емоційно-вольової сфери дитини, що своєю чергою залежить від соціального середовища, в якому відбувається формування та розвиток, від взаємин дитини зі значущими для неї дорослими, мотивів поведінки.

Для розв'язання визначених завдань у статті використано комплекс методів дослідження, який включає: аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизацію, узагальнення з метою обґрунтування вихідних положень дослідження, виявлення особливостей емоційної сфери дитини дошкільного віку.

Підтримка і всебічний розвиток якостей, специфічних для дошкільного віку, надзвичайно важливі, оскільки унікальні умови більше не повторяться і набуто в цей період буде важко або й неможливо надолужити.

Любов до дитини, її визнання та безумовне прийняття, тобто задоволення базової людської потреби, є необхідною умовою комфортного самопочуття дитини, формування її активності та самостійності. Саме в дошкільному дитинстві відбувається формування емоційного світогляду дитини, емоції дитинства можуть залишити великий слід у майбутньому.

Акцентовано увагу на тому, що емоційні розлади виникають у дошкільників унаслідок негативних впливів на психіку зовнішніх стресогенних чинників та індивідуальних особливостей. Емоційні розлади можуть призводити до порушень соціальних контактів дитини і потребують системи коригувальних впливів із боку дорослих.

Можемо констатувати, що наше сучасне суспільство не усвідомлює належним чином важливість розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, гострої потреби дбати про її розвиток не менше, ніж про розвиток інтелектуальної сфери. У зв'язку з цим мусимо зазначити, що, на жаль, емоційне виховання є другорядним елементом освіти сьогодення, хоча саме воно має бути стрижневим компонентом освіти, що забезпечує осягнення дітьми себе самих та людей, що їх оточують.

Ключові слова: діти дошкільного віку, емоції, емоційна сфера, емоційність.

Alla REVT

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0002-8006-6186

To cite this article: Revt, A. (2022) Osoblyvosti emotsiinoi sfery doshkilnyka [Peculiarities of the emotional sphere of a preschooler] *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 112–117, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.18>

PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PRESCHOOLER

In the article the author describes the features of the emotional sphere of a preschool child. The main conditions for the full-fledged development of the emotional sphere of the child's personality are outlined.

It is determined that emotions significantly affect the personality, lead to the formation and consolidation of certain emotional traits. It is analyzed that the process of forming the personality of a preschool child is directly related to the development of emotional and volitional sphere of the child, which in turn depends on the social environment in which the formation and development takes place, as well as the child's relationship with important adults, motives.

To solve certain tasks, a set of research methods, which included: analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, synthesis, comparison, systematization, generalization to substantiate the starting points of the study, identifying features of the emotional sphere of preschool children are used in the article.

Support and comprehensive development of qualities specific to preschool age are extremely important, as unique conditions will not be repeated, and acquired experience during this period will be difficult or impossible to make up.

Love for the child, its recognition and unconditional acceptance, i.e. the satisfaction of basic human needs, is a necessary condition for the comfortable well-being of the child, the formation of its activity and independence. It is in preschool childhood that the emotional worldview of the child is formed. It is the emotions in childhood that can leave a big mark in the future.

Emphasis is placed on the fact that emotional disorders occur in preschoolers as a result of negative influences of external stressors on the psyche and individual characteristics. Emotional disorders can lead to disruption of social contacts of the child and require a system of corrective actions by adults.

We can state that our modern society is not properly aware of the importance of the development of the emotional sphere of the preschool child, as well as the urgent need to take care of its development no less than the development of the intellectual sphere. In this regard, it should be noted that, unfortunately, emotional education is a secondary element of education today, although it should be a core component of education that ensures that children understand themselves and the people around them.

Key words: preschool children, emotions, emotional sphere, emotionality.

Актуальність проблеми. Життєдіяльність людей у сучасних умовах супроводжується впливом на них зростаючої кількості несприятливих чинників (соціальних, психологічних, екологічних тощо), що впливають на фізичне і психічне здоров'я, зумовлюють різноманітні розлади емоційної сфери особистості. Зокрема, дослідники відзначають значне збільшення дітей дошкільного віку з проявами емоційної дисгармонії (тривожність, психічна невірноваженість, імпульсивність, афективна збудливість, запальність, слабка здатність до вольових зусиль тощо). Дійсно, дошкільний період вважається основою для формування емоційного життя дитини, тому проблема розвитку емоційної спрямованості дошкільника на довкілля і самого себе належить до однієї з найважливіших у дитячій психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням емоційної сфери займалися як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники. На думку Л.С. Виготського, емоційний розвиток виступає як закономірний процес, який має певну логіку, а в кінцевому підсумку визначається загальною логікою розвитку особистості дитини в цілому, зміною видів діяльності, в яких формуються емоційні процеси, специфікою взаємодії дитини зі світом людей і предметним світом. Далі на цій основі складається особлива психічна діяльність – емоційна уява. Остання є сплавом афективних та когнітивних процесів, що є характерним для специфічно людських почуттів.

О.В. Запорожець стверджує, що для можливості налагодження взаємодії з оточуючими

дитина дошкільного віку опиняється перед необхідністю розпізнати настрій, емоційний стан іншої людини та виразити свої власні почуття належним чином, щоб вони були зрозумілими для інших та викликали бажану для дитини реакцію, іншими словами, знаходили з нею спільну мову в плані емоцій.

Д.Б. Ельконін у своїх працях значну увагу в розвитку емоційно-вольової сфери приділяє сюжетно-рольовим іграм, стверджуючи, що рольова гра на висоті свого розвитку є відображенням справжніх людських взаємин, коли дитина може програвати як систему своїх дій, так і всю систему наслідків тих чи інших своїх дій та вчинків.

Із цією думкою погоджується і Я.З. Неверович та говорить про те, що в дошкільному віці відбувається перехід від більш примітивного виду емоційної корекції дій («корекція із затримкою») до «емоційної корекції, що випереджає» дії дитини в залежності від смислу цих дій та їхніх результатів для самої дитини, її потреб та інтересів.

Метою статті є аналіз особливостей емоційної сфери дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Емоція – це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання змісту життєвих явищ і ситуацій. Це обов'язкові компоненти життєдіяльності, важливий засіб активізації сенсорно-перцептивної діяльності особистості. Емоції – це надзвичайно важливий показник і ключ до розгадки несвідомих мотивів.

Різноманітні переживання дитини, в яких виявляється її ставлення до того, що діється

навкруги, називаються емоціями і почуттями. В емоціях і почуттях відображений вибірковий характер людської свідомості. Найчастіше переживання викликані тими об'єктами, які набувають для дитини певного життєвого значення, стають для неї цінними, оскільки сприяють або перешкоджають задоволенню різних її потреб.

Дитина диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному і ціннісному. На першому, який здійснюється розумом, вона прагне встановити сутність того чи іншого об'єкта, його призначення, систему зв'язків з іншими. На другому рівні передбачається аналіз душевний, коли об'єкт сприймається дитиною як невідсторонений, тобто такий, що має до неї відношення, стосується її, не лишає її байдужою (Гебель, 1996: 134–136).

Відчуття дитиною цінності того чи іншого об'єкта, переживання нею його приємності (неприємності) спонукає до активних дій, перетворюється на мотив діяльності. Мотивом можуть бути лише визнані дитиною цінності. Почуття та емоції, які становлять емоційний світ дошкільника, відіграють важливу роль в її внутрішньому і зовнішньому житті.

Генетичні задатки дитини, її життєвий досвід, виховання і навчання, які належать до емоційної сфери (а надто способи вираження емоцій), а також зумовлена емоціями поведінка відіграють важливу роль у розвитку особистості дошкільника, в набутті ним певних емоційних рис (Справочник детского психиатра и невропатолога, 1985: 78–79). Емоційні риси (наприклад, дратівливість, веселість тощо) виявляють тенденцію дитини переживати в повсякденному житті певні емоції.

Існують генетично зумовлені відмінності в емоційних переживаннях, експресивності, емоційному реагуванні різних дітей. Ступінь чутливості організму, тип вищої нервової діяльності – важливі показники розвитку емоційної сприйнятливості дитини (Ранне дитинство, 2003: 27–29). Що чутливіша дитина за своєю внутрішньою організацією, то швидше, тонше, інтенсивніше реагуватиме вона на зовнішні подразники.

У розвитку емоційного життя дошкільника важливу роль відіграють соціальні умови (навіть за низької сприйнятливості). Часте переживання дитиною певної емоції та її виявлення неминуче призводять до формування відповід-

них особистісних характеристик. Наприклад, якщо дитина в сімейному колі часто відчуває страх до гримання або фізичного покарання з боку матері чи батька, такі тривожність і лякливість перетворюються на її особистісну властивість.

Емоції впливають на сприймання дитиною подій, явищ, людей. У піднесеному настрої дошкільник схильний сприймати навколишній світ крізь «рожеві окуляри»: концентрує увагу переважно на приємному, абстрагуючись від неприємного, виявляє поблажливість до недоліків інших, терпляче ставиться до образ тощо. Засмучена дитина має песимістичний погляд на життєві явища: фіксує увагу на неприємному, перебільшує значущість образливого слова або дії іншої людини стосовно себе, негативно ставиться до запрошень однолітків до ігор тощо.

Емоції певним чином впливають на пам'ять, мислення й уяву дитини, тобто на пізнавальні процеси. Якщо малюк чимось наляканий, йому важко перевіряти різні варіанти розв'язування проблеми, логічно міркувати, відтворювати якісь події. У розгніваного дошкільника виникають лише «розгнівані» думки. У стані тривожного збудження дитина настільки охоплена «стартовими» думками й турботами, запозята розв'язанням конкретної проблеми, що не здатна до навчання, сприймання і засвоєння будь-якої іншої інформації. Комплекси емоцій, які переживає дитина, впливають на все, що вона робить, – гру, працю, навчання, спілкування. Якщо дошкільник зацікавлений діяльністю, він прагне виконувати її протягом тривалого часу. Якщо він відчуває огиду до чогось (когось), то прагне уникнути неприємної ситуації або людини.

Досягаючи відносно високого рівня емоційної уяви, дитина намагається, перш ніж вчинити, попередньо уявити різні варіанти своїх дій і передбачити їхні наслідки для інших людей, а значить і для себе самої. Відомо, що рольова гра на висоті свого розвитку є грою в людські стосунки. У ситуації необхідності відтворення людських стосунків дитині доводиться програвати внутрішньо вже не лише систему своїх дій, але і всю систему наслідків тих чи інших своїх дій та вчинків. Саме в рольовій грі, якій, на жаль, залишається все менше місця у структурованому заняттями часі дошкільника, починається спочатку емоційне, а згодом інтелекту-

альне освоєння системи людських стосунків, власне «смыслів людських дій» (для іншої людини). Відповідно, відбувається і перехід від більш примітивного виду емоційної корекції дій («корекція із затримкою») до «емоційної корекції, що випереджає» дії дитини в залежності від смислу цих дій та їхніх результатів для самої дитини, її потреб та інтересів (Бреслав, 1990).

Різні види діяльності дитини лягають в основу її почуттів. Переживання також пов'язані з постановкою мети, з передбаченням результату праці, з мотивами діяльності. Дитина, з одного боку, переживає сам процес діяльності, а з другого боку, її хвилює, тривожить або, навпаки, заспокоює те, що становить зміст її діяльності. У зв'язку з цим у неї виникають різні почуття, що пов'язані чи то з успіхами, чи невдачами, які дошкільник переживає по-різному.

Переживає він і на етапі завершення своєї діяльності: радіє чи сумує з приводу своїх досягнень, відчуває задоволення, самоповагу чи невдоволення і розчарування. Переживання орієнтують дитину в діяльності, спонукають до активності, допомагають або заважають завершити будь-яку роботу. Почуття є необхідною умовою творчості дитини. Що складніші завдання стоять перед нею, то важливіша роль почуттів у їхньому розв'язанні.

Існують особливості розвитку емоцій і почуттів на різних етапах дошкільного дитинства. Роздратування, гнів – звичайна емоція в дітей другого і третього років життя. Формами її вияву бувають напади люті, верещання; дитина падає на підлогу, б'є руками і ногами; іноді виникає ядуха. Подібна поведінка пов'язана здебільшого або з переживанням дитиною обмежень у поведінці, або із засмученням через невдачу (Смольська, 2005: 12). Вкладання спати, висаджування на горщик, якась заборона з боку дорослого, вдягання у громіздкий одяг, зміна звичного ходу речей можуть спричинити гнів малюка. Реакції гніву в молодших дітей якісно відрізняються від аналогічних у старших дошкільників. Якщо для молодших характерні вибуховість, неадекватність, короткочасність у відповідь на вимогу, дію, вчинок дорослого, то для старших – більша виваженість, стриманість, адекватність, стійкість. Можна сказати, що емоційні риси дитини стають складниками її характеру (Смольська, 2005: 13–14).

Дослідження Р. Ділтса, С. Сміт та інших показують, що модель поведінки дорослої людини має риси значимих у дитинстві людей та ранніх емоційних спогадів, переживань і стала вже часткою емоційного світу особистості. Встановленню емпатійного контакту з дитиною сприяє і наша щирість, відвертість у стосунках з нею. Дитина починає навчатись розуміти і почуття дорослого по відношенню до неї, коли в нього виникають якісь емоційні проблеми (Ділтс і др., 1997: 45–48).

Окрім дорослих (батьків чи вихователів), дитина взаємодіє ще і з оточуючими її дітьми. Спілкування – це обмін між дітьми інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру. Воно задовольняє особливу потребу дитини – взаємодії з іншими і пояснюється її соціальною природою. Здійснюється спілкування за допомогою різних засобів – міміки, жестів, мови. Остання – провідний засіб, який використовують дошкільники, спілкуючись один з одним. Одна з основних функцій мови (передусім мовлення) – комунікативна, або функція спілкування. У процесі мовленнєвої діяльності діти обмінюються між собою ідеями, почуттями, думками, настроєм, домовляються про свої плани, спільні дії (Емоциональные нарушения в детском возрасте, 1990: 98–100).

Реалізація дитиною потреби в спілкуванні або, навпаки, незадоволення спілкуванням викликає в неї відповідні емоції і почуття. Емоції виявляються в безпосередньому переживанні дошкільником задоволення, радості, незадоволення, засмучення, страху. Завдяки емоціям він регулює свою поведінку, співвідносить її з поведінкою інших дітей, з якими спілкується. Емоції виконують особливу функцію – виступають засобом спілкування. Під час обміну інформацією в дітей виникає необхідність взаємопорозуміння. Вони можуть розмовляти, спрямовуючи зусилля на досягнення взаєморозуміння, а можуть і не порозумітись (Лешли, 1991: 66–67).

Спілкування – одна з форм взаємодії, завдяки якій діти фізично і духовно впливають один на одного, створюють себе як особистість. Спілкуючись, дошкільники обмінюються не лише своїми діями, вчинками, думками, а й почуттями. Розвинене спілкування втілюється в товаришуванні, дружбі, любові. Взаємодія дітей, заснована на спільності їхніх інтересів і взаєм-

ній прихильності, – це дружба. У дружбі розвивається рефлексія, тобто здатність старшого дошкільника відчувати можливі настрої і стани іншої дитини, враховувати їх у своїй поведінці. Особистісна взаємодія, спільна діяльність, взаємна симпатія, глибока прихильність до товариша дають дитині моральні сили, сприяють її соціальній активності, емоційній чутливості, впевненості у своїй значущості для іншого. У друзів формується готовність співпереживати, співпрацювати, радіти успіхам один одного. Не випадково поняттям «дружба» позначається не лише міжособистісна взаємодія, а й соціальні відносини народів і держав (дружба народів, договір про дружбу і співробітництво між державами) (Сучасний тлумачний психологічний словник, 2005).

Будь-яка взаємодія передбачає взаєморозуміння і взаємоповагу. Особливостями старшого дошкільника є почуття власної гідності, самоповаги, потреби у визнанні іншими. Ці важливі властивості особистості сприяють розвитку в неї потреби в самовдосконаленні й водночас вимогливого ставлення до співрозмовника.

Вступаючи у взаємодію, дитина намагається зрозуміти, хто ж такий насправді партнер зі спілкування. Дошкільники – конформні істоти, причому дівчатка більш навіювані, ніж хлопчики. Діти з низьким статусом у групі частіше приєднуються до думки більшості, ніж діти з високим статусом.

У процесі взаємного пізнання беруть участь чотири основні механізми – ідентифікація, рефлексія, моделювання і відособлення. Ці механізми дають старшому дошкільникові можливість здійснювати аналіз і контроль інформації про співрозмовника, про результати взаємодії з ним. Такі властивості не є вродженими, їх дитина набуває завдяки спілкуванню з дорослими як носіями цих властивостей, виховним впливам з їхнього боку, формуванню власного життєвого досвіду.

Протягом дошкільного дитинства характер спілкування дитини з батьками, рідними дорослими, вихователями закладу дошкільної освіти суттєво змінюється:

- збагачується його зміст;
- зростає інтенсивність контакту на одних етапах і зменшується – на інших;

– ускладнюються й увиразнюються засоби взаємодії;

– стають чіткішими функції спілкування – організація спільної діяльності, розвиток міжособистісних взаємин, пізнання дитиною навколишнього, інших людей, себе самої;

– змінюються мотиви спілкування (від первісної потреби малюка у приємних враженнях, задоволенні його органічних потреб до розвитку потреб у спільній діяльності, в підтримці, в самопізнанні).

Дитинство ставить запитання, які мають спонукати активність світу дорослих. Саме дорослі мають подбати про забезпечення емоційного комфорту дошкільника, що є основою стабільного психоемоційного розвитку, гарантії зростання дитини, що житиме в гармонії із собою та навколишнім світом.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Емоційний розвиток є вагомим частиним загального психічного розвитку дитини перших семи років. Вищі психічні функції, виникаючи у формі співробітництва з іншими людьми, стають індивідуальними функціями підростаючої особистості. У ході оволодіння багатим досвідом попередніх поколінь формуються потреби, мотиви, розвиваються емоції. Що саме стане цінним і близьким для молодших членів суспільства, наскільки гармонійно складатиметься їхня особистість, реалізуватиметься в діяннях, залежить від представників старшого покоління – батьків та педагогів.

Вивчення особливостей емоційної сфери особистості сучасного дошкільника свідчить про те, що не всі діти досягають наприкінці дошкільного віку бажаного рівня розвитку емоцій. Так, одним із показників цього розвитку є розуміння і здатність вербалізувати емоцію за зовнішнім виразом – мімікою, поставою, жестами. Життєвий досвід дошкільника лише певною мірою базується на пізнанні й розумінні відповідних об'єктивних особливостей речей. В основному він ґрунтуються на переживаннях дитиною приємного чи неприємного.

Встановлення в нормованого мінімуму гармонійного розвитку дошкільника, обов'язкового для визначення його готовності до соціального життя взагалі та до школи зокрема, має супроводжуватись оновленням змісту освітньо-виховної роботи дошкільних закладів та сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. Москва : Педагогика, 1990.
2. Вовчик-Блакитна О.О. Сучасний дошкільник: Особливості емоційного розвитку. *Обдарована дитина*. 2007. № 4. С. 9–12.
3. Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия : учебное пособие для пед. вузов / под ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостова. Москва : Академия, 1999. С. 21–84.
4. Гебель В. Ребенок от младенчества к совершеннолетию. Москва : Энигма, 1996. 592 с.
5. Дилтс Р., Халлбом Т., Смит С. Изменение убеждений. Психотехнологии уровня НЛП-Мастер. Москва : Независимая ассоциация психологов-практиков, 1997. 176 с.
6. Лешли Дж. Как работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы. Москва : Просвещение, 1991. 223 с.
7. Ранне дитинство: стан, проблеми, перспективи розвитку / О.М. Денисюк та ін. Київ : Держ. інст. проблем та молоді, 2003. 116 с.
8. Смольська Л.М. Щастя дитини як психолого-педагогічна проблема. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 11. С. 12–14.
9. Справочник детского психиатра и невропатолога / Л.А. Булахова и др. ; под ред. Л.А. Булаховой. Киев : Здоров'я, 1985. 187 с.
10. Сучасний тлумачний психологічний словник / авт.-уклад. В.Б. Шапар. Харків : Прапор, 2005. 345 с.
11. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / под. ред. В.В. Лебединской и др. Москва, 1990. 185 с.

REFERENCES:

1. Breslav, G. (1990) Emocional'nye osobennosti formirovaniya lichnosti v detstve: Norma i otkloneniya [Emotional features of personality formation in childhood: Norm and deviations]. M. : Pedagogika. [in Russian].
2. Vovchik-Blakytina, O. (2007) Suchasnyi doshkilnyk: Osoblyvosti emotsiinoho rozvytku [Modern preschooler: Features of emotional development]. *Obdarovana dytyna [A gifted child]*. no 4. 9–12. [in Ukrainian]
3. Muhina, V.S. & Hvostova, A.A. (Eds.) (1999) Vozrastnaya psihologiya: detstvo, otrochestvo, yunost': hrestomatiya [Developmental psychology: childhood, adolescence, adolescence: a reader]: [uchebnoe posobie dlya ped. vuzov]. M : Akademiya. [in Russian].
4. Gebel', V. (1996) Rebenok ot mladenchestva k sovershennoletiyu [Child from infancy to adulthood]. M. : Enigma. [in Russian].
5. Dilts, R., Hallbom, T., & Smit, S. (1997) Izmenenie ubezhdenij. Psihotekhnologii urovnya NLP-Master [Changing beliefs. Psychotechnology level NLP-Master]. M.: Nezavisimaya asociaciya psihologov-praktikov. [in Russian].
6. Leshli, Dzh. (1991) Kak rabotat' s malen'kimi det'mi, pooshchrat' ih razvitie i reshat' problemy [How to work with young children, encourage their development and solve problems]. M. : Prosveshchenie. [in Russian].
7. Denysiuk, O.M., Blenka, H.V. (2003) Rannie dytynstvo: stan, problemy, perspektivy rozvytku [Early childhood: state, problems, prospects] Kyiv : Derzh. inst. problem ta molodi. [in Ukrainian]
8. Smolska, L.M. (2005) Shchastia dytyny yak psykholoho-pedahohichna probema [The happiness of the child as a psychological and pedagogical problem]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]*. no 11. 12 – 14. [in Ukrainian]
9. Bulahova, L.A. (Eds.) (1985) Spravochnik detskogo psihiatra i nevropatologa [Child psychiatrist and neuropathologist's guide]. K.: Zdorov'ya. [in Ukrainian]
10. Shapar, V. B. (2005) Suchasnyi tлумachnyi psykholohichni slovnyk [Modern explanatory psychological dictionary]. Kh. : Prapor. [in Ukrainian]
11. Lebedinkaia, V.V., Nikol'skaia, O.S., Bogenskaia, E.R. & Libling, M.M. (Eds.) (1990) Emocional'nye narusheniya v detskom vozdaste i ih korekciya [Emotional disorders in child reward and their correction]. M., 1990. [in Russian].

УДК 373.2.011.3-051:005.336.5:316.47

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.19>

Світлана СМОЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-5427-1285

Бібліографічний опис статті: Смолюк, С. (2022). Сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 118–122, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.19>

СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано різні наукові проблеми щодо дослідження дефініцій міжособистісної взаємодії вихователя закладу дошкільної освіти. На основі аналізу наукової літератури висвітлено сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти. Автором проаналізовано різні підходи до визначення понять «взаємодія» та «міжособистісна взаємодія». З'ясовано, що поняття взаємодії застосовується, по-перше, для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності; по-друге, для опису взаємних впливів один на одного під час сумісної діяльності або в процесі соціальної активності. Під час взаємодії вихователь впливає на мотиви, цілі, прийняття рішень, на виконання і контроль дій, тобто на всі складові діяльності виховання (партнера). Зокрема, автором досліджено, що до структури взаємодії входять: суб'єкти взаємодії, взаємний зв'язок, взаємний вплив один на одного, взаємні зміни суб'єктів спілкування. При цьому взаємодія складається з дій, які визначають: діючий суб'єкт; об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; метод дії чи спосіб використання засобів впливу; реакцію індивіда, на якого впливають, чи результат дії.

Визначено, що взаємодія суб'єктів освітнього процесу є міжособистісною взаємодією – особистісним контактом двох і більше осіб, зумовлена потребою у спільній діяльності, наслідком якого є взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, установках. Це узгоджена діяльність задля досягнення спільних цілей та результатів, вирішення учасниками значущої для них проблеми чи завдання. Зокрема, виділено два основних типи (стратегії) міжособистісної взаємодії: співпрацю (кооперацію), коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє або, як мінімум, не перешкоджає реалізації цілей інших, та суперництво (конкуренцію), коли досягнення мети одного з індивідів, що взаємодіють, ускладнює або виключає можливість досягнення цілей інших учасників спільної дії. Найбільш ефективною для розвитку виховання та колективу є співпраця, для якої характерні знання та опора на позитивне в людині, доброзичливість, довірливість, активність обох сторін, діалог.

Досліджено, що всі складові міжособистісної взаємодії характеризуються взаємністю і обіймають такі явища як взаєморозуміння, взаємовплив, взаємопізнання, взаємовідношення, сумісність та спрацьованість.

Ключові слова: взаємодія, міжособистісна взаємодія, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, вихованець, вихователь закладу дошкільної освіти.

Svitlana SMOLIUK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Avenue, 13, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-0261-8595

To cite this article: Smoliuk, S. (2022). Sutnisnyi analiz poniattia «mizhosobystisnoi vzaiemodii» vykhovatel'ia zakladu doshkilnoi osvity [Essential analysis of the concept of «interpersonal interaction» of the teacher of preschool education institution]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 118–122, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.19>

ESSENTIAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «INTERPERSONAL INTERACTION» OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article analyzes various scientific problems in the study of definitions of interpersonal interaction of preschool teachers. Based on the analysis of the scientific literature, the essential analysis of the concept of «interpersonal interaction» of the educator of the preschool institution is highlighted. The author analyzes different approaches to

the definition of «interaction» and «interpersonal interaction». It was found that the concept of interaction is used, first, to characterize the real contacts of people during joint activities; secondly, to describe the mutual influences on each other during joint activities or in the process of social activity. During the interaction, the educator influences the motives, goals, decision-making, implementation and control of actions, that is, for all components of the activity of the pupil (partner). In particular, the author investigated that the structure of interaction includes: subjects of interaction, mutual connection, mutual influence on each other; mutual changes of subjects of communication. In this case, the interaction consists of actions that determine: the actor; object of action or subject to which the influence is directed; method of action or method of using means of influence; the reaction of the individual affected or the result of the action.

It is determined that the interaction of the subjects of the educational process is interpersonal interaction - personal contact of two or more people, due to the need for joint activities, which results in mutual changes in their behavior, activities, attitudes. It is a coordinated activity to achieve common goals and results, to solve a problem or task that is important to them.

In particular, there are two main types (strategies) of interpersonal interaction: cooperation (cooperation), when the promotion of each partner to its goal promotes or at least does not interfere with the goals of others, and rivalry (competition), when achieving the goal of one individual; interacting, complicates or excludes the possibility of achieving the goals of other participants in the joint action. The most effective for the development of the pupil and the team is cooperation, which is characterized by knowledge and reliance on the positive in the person, friendliness, trust, activity of both parties, dialogue.

It is investigated that all components of interpersonal interaction are characterized by reciprocity and embrace such phenomena as mutual understanding, interaction, mutual knowledge, relationships, compatibility and efficiency.

Key words: *interaction, interpersonal interaction, subject-subject interaction, pupil, educator of preschool institution.*

Актуальність проблеми. Нові ціннісні орієнтири суспільства, складний, багатоаспектний шлях гуманізації та демократизації сучасної освіти вимагають принципових змін характеру взаємодії між учасниками педагогічного процесу. Це висуває підвищені умови до міжособистісної взаємодії на різних рівнях діяльності та спілкування вихователя, зокрема, дослідження проблеми міжособистісної взаємодії має велике значення для вирішення питань, пов'язаних із організацією сумісної діяльністю, прийняттям рішень у складних професійних ситуаціях, подоланням міжособистісних конфліктів, налагодженням ділових та міжособистісних стосунків та створенням позитивного психологічного клімату в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням феномену міжособистісної взаємодії як соціально-психологічного явища приділяли увагу багато відомих українських і зарубіжних вчених. Серед науковців, котрі досліджували проблематику міжособистісної взаємодії, варто відзначити праці В. Бехтерева, О. Бодальова, Н. Гришиної, Л. Долинської, Т. Дуткевич, А. Єршова, С. Максименка, Л. Матяш-Заяц, Н. Обозова, О. Поддякова, Н. Чепелевої та інших вчених.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел дослідити сутнісний аналіз поняття «міжособистісної взаємодії» вихователя закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу є створення умов

для всебічного розвитку особистостей, їхньої ініціативи, соціальної мобільності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійно значущих якостей; розкриття талантів, інтелектуального і творчого потенціалу, свідомого суспільного вибору; професійного й особистісного саморозвитку.

Міжособистісна взаємодія була предметом наукового дослідження багатьох учених і висвітлена в працях вітчизняних та зарубіжних психологів. Зокрема, розглядалися такі питання, як природа міжособистісної взаємодії (М. Обозов), провідні механізми міжособистісної взаємодії (Р. Кричевський), типи, стилі та стратегії міжособистісної взаємодії (Г. Андреева, О. Ковальов), структура міжособистісної взаємодії (В. Крисько, Б. Паригін) тощо. У психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється вивченню співвідношення взаємодії, спілкування, сумісної діяльності та комунікацію (Г. Андреева, М. Обозов, В. Панфьоров); взаємодію як форму активності суб'єкта (Б. Ломов); взаємодію як умову сумісної діяльності; (А. Журавльов); фактори, що спричиняють взаємодію (Ю. Ханін), взаємодію у контексті часу та простору (Я. Щепанський).

Звернемося до потрактувань терміна у психолого-педагогічній літературі.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за редакцією В. Буслас зміст поняття «взаємодія» трактує як «взаємний зв'язок між предметами у дії, погоджена дія між ким-, чим-небудь» (Бусел, 2005).

Новий тлумачний словник української мови (укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) розтлумачує слово «взаємодія» як взаємний зв'язок між предметами у дії, а також як погоджену дію між ким-небудь (Яременко, 2001: 188).

За В. Тихоновичем взаємодія, із суб'єктивного боку, ґрунтується на взаємних очікуваннях людей, тобто на взаємному передбачуванні відповідної поведінки, включаючи відносини соціальної солідарності, які можуть набирати форм емоційно-чуттєвих, духовних та власне поведінкових і, у найрозвиненішій стадії, якостей соціальної згуртованості, що передбачає усвідомлення групових цілей та дій, орієнтованих на їх досягнення (Савчин, 2012: 26).

У широкому розумінні взаємодія визначається як процес впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного та їхня взаємна зумовленість та зв'язок; як об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування та структурну організацію будь-якої системи. Взаємодія охоплює всі види суспільних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо) і кожна з наукових галузей, враховуючи свою специфіку, розширює та уточнює визначення цього терміна.

На думку Г. Андреевої, взаємодія розглядається як сторона процесу спілкування, водночас Б. Ломов підкреслює, що взаємодія є функцією спілкування. В цілому, психологи, вивчаючи співвідношення понять «взаємодія» і «спілкування», дотримуються певних позицій. Спілкування і взаємодія можуть ототожнюватися, при цьому головною ознакою є обмін інформацією. Спілкування і взаємодія можуть розглядатися як форма і зміст одного процесу. Крім того, комунікація і взаємодія розглядаються як взаємопов'язані, але різні сторони спілкування (Ситнік, 2014: 157).

Поняття взаємодії застосовується, по-перше, для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності; по-друге, для опису взаємних впливів один на одного під час сумісної діяльності або в процесі соціальної активності. Під час взаємодії особистість впливає на мотиви, цілі, прийняття рішень, на виконання і контроль дій, тобто на всі складові діяльності свого партнера (Ситнік, 2014: 158).

Виховання є двостороннім процесом, успішність його здійснення безпосередньо залежить від характеру зв'язків між вихователем та вихо-

ванцем. Зв'язок цих суб'єктів виховного процесу здійснюється у формі взаємодії.

Побудова міжособистісної взаємодії базується на принципі психологічно рівноправного співробітництва вихователя та вихованців закладу дошкільної освіти і є необхідною умовою реалізації особистісного підходу і водночас умовою формування компетентностей майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти (Ємчик, 2020: 158).

Доцільно зазначити, що до структури взаємодії входять: суб'єкти взаємодії, взаємний зв'язок, взаємний вплив один на одного, взаємні зміни суб'єктів спілкування. При цьому взаємодія складається з дій, які визначають: діючий суб'єкт; об'єкт дії чи суб'єкт, на який спрямовано вплив; метод дії чи спосіб використання засобів впливу; реакцію індивіда, на якого впливають, чи результат дії (Савчин, 2012: 6).

Будучи одним із суб'єктів виховного впливу на вихованців, вихователь є організатором їх педагогічної взаємодії з природним, предметним та соціальним середовищем. Головне під час організації такої взаємодії – не лише забезпечення активної позиції вихованців у досягненні цілей і завдань виховної взаємодії, а й створення необхідних соціально-психологічних умов для самореалізації кожним із них своїх духовних можливостей, забезпечення людинотворчого характеру освітнього процесу.

Взаємодія суб'єктів освітнього процесу є міжособистісною взаємодією – особистісним контактом двох і більше осіб, зумовлена потребою у спільній діяльності, наслідком якого є взаємні зміни у їхній поведінці, діяльності, установках. Це узгоджена діяльність задля досягнення спільних цілей та результатів, вирішення учасниками значущої для них проблеми чи завдання. Розрізняють два основних типи (стратегії) міжособистісної взаємодії: *співпрацю* (кооперацію), коли просування кожного з партнерів до своєї мети сприяє або, як мінімум, не перешкоджає реалізації цілей інших, та *суперництво* (конкуренцію), коли досягнення мети одного з індивідів, що взаємодіють, ускладнює або виключає можливість досягнення цілей інших учасників спільної дії. Найбільш ефективною для розвитку особистості та колективу є співпраця, для якої характерні знання та опора на позитивне в людині,

доброзичливість, довірливість, активність обох сторін, діалог (Коржук, 2014: 6).

У психологічному словнику під редакцією А. Петровського та М. Ярошевського поняття «міжособистісна взаємодія» визначається, у вузькому змісті, як система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти; як реально функціонуючий зв'язок суб'єктів, які мають свідомість та цілеспрямовану активність, яка характеризується їх взаємною залежністю. В цілому поняття «міжособистісна взаємодія» розкривається через такі поняття, як «взаєморозуміння», «взаємодопомога», «співпереживання», «взаємовплив» (Ситнік, 2014: 158). Спираючись на цей матеріал, можна виділити такі ознаки міжособистісної взаємодії: реально функціонуючий зв'язок суб'єктів, їх взаємозалежність, наявність взаєморозуміння, взаємодопомоги, співпереживання, взаємовплив.

У ході цієї взаємодії спостерігаються різні форми впливу людей один на одного. Цей вплив відбувається на рівні мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів особистості. цьому використовуються такі механізми як навіювання, конформність, переконання тощо. Завдяки означеним психологічним механізмам, відбувається постійне узгодження думок, почуттів, відносин партнерів по спільній діяльності. Психологічними умовами сумісної діяльності виступають: психологічний клімат, мотиви взаємодії, процеси взаємовпливу.

У структурі міжособистісної взаємодії у педагогічному процесі вчений Я. Коломинський (Коломинский, 1988) виокремлює зовнішню (педагогічне спілкування) і внутрішню (педагогічне ставлення) сторони.

У закладі дошкільної освіти міжособистісна взаємодія (педагогічне спілкування) відбувається між вихователем і дітьми, батьками, колегами, і спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію діяльності, стосунків. Воно забезпечує передачу надбань людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій. На противагу йому, непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності дітей, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуже-

ність, стійке негативне ставлення до педагога. Педагогічне спілкування є поліфункціональним явищем, оскільки забезпечує обмін інформацією (комунікативний аспект), пізнання особистості, співпереживання, самоствердження (перцептивний), продуктивну організацію взаємодії (інтерактивний).

Ми погоджуємося з С. Ситнік, що розвиток міжособистісної взаємодії відбувається у три етапи. На першому етапі після з'ясування мети взаємодії встановлюється психологічний контакт між учасниками взаємодії. На другому – відбувається сумісна діяльність, яка спрямована на досягнення мети міжособистісної взаємодії. На третьому етапі спостерігається завершення взаємодії у зв'язку з отриманням її результату, що супроводжується виникненням взаєморозуміння між учасниками взаємодії (Ситнік, 2014: 98).

Будується міжособистісна взаємодія на головних принципах в умовах дошкільця – взаємоповага, довіра, доброзичливість, діалогічність, які, власне, є виявом суб'єкт-суб'єктних стосунків, що стимулює зростання самоактивності дитини, створює можливості для задоволення її актуальної потреби у творчій самореалізації та самостверженні (Желанова, 2016). У цьому полягає головна особливість дошкільної освітньої діяльності, що будується на взаємній співтворчості педагога і вихованців, на їхній дружбі і духовній спільності, на визнанні самоцінності творчої особистості дитини, на взаємоповазі і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності. Така особливість дошкільного педагогічного процесу пояснюється тим, що дитина опиняється в ньому за покликом своїх внутрішніх мотивів, потрапляє в інше (на відміну від школи) освітнє середовище, де відсутні стандарти, однакові вимоги до всіх або примус.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, міжособистісна взаємодія є необхідною умовою ефективної співпраці вихователя з вихованцями, батьками та працівниками закладу дошкільної освіти. Складові міжособистісної взаємодії характеризуються взаємністю. У зв'язку з цим, ефективна міжособистісна взаємодія включає взаєморозуміння, взаємовплив, взаємодію, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості між усіма учасниками освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Ємчик О. Формування інформаційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти. Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський та національний вимір : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 12–15 жовтня 2020 р. Луцьк. С. 77–78.
3. Желанова В. Суб'єкт – суб'єктна взаємодія вихователя і вихованців як засіб творчої самореалізації особистості. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 2. С. 71–76. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pchv_2016_2_16
4. Ковальчук З.Я. Специфіка міжособистісної взаємодії педагога та адміністрації освітнього закладу. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць* (Березень 21, 2019). Режим доступу: <http://vnn.asv.gov.ua/index.php/2227-6246/article/view/160444>.
5. Коломинский Я.Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: книга для учителя. Москва : Просвещение, 1988. 190 с.
6. Коржук О. Чуйне ставлення вихователя до дітей як засіб налагодження педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Серія: «Філософія, педагогіка, психологія». 2014. Вип. 34. С. 101–107. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_34_17
7. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Видавництво «АКОНІТ». 2001.
8. Савчин М.В. Особливості міжособистісної взаємодії суб'єктів навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_40
9. Ситнік С.В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 156–161. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_11_31

REFERENCES:

1. Busel V. T. (2005) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K.; Irpin : VTF «Perun». 1728 p. (in Ukrainian)
2. Yemchuk O. (2020) Formuvannya informatsiinoi kompetentnosti vykhovatelya zakladu doshkilnoi osvity [Formation of information competence of the educator of the preschool institution]. Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeyskyi ta natsionalnyi vymir : materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lutsk. P. 77–78. (in Ukrainian)
3. Zhelanova V. (2016) Subiekt–subiektna vzaiemodiia vykhovatelya i vykhovantsiv yak zasib tvorchoi samorealizatsii osobystosti [Subject – the subjective interaction of the educator and students as a means of creative self-realization of the individual]. Pedahohichni chasopys Volyni. № 2. P. 71–76. (in Ukrainian)
4. Kovalchuk Z. Ya. (2019) Spetsyfika mizhosobystisnoi vzaiemodii pedahoha ta administratsii osvitnoho zakladu [The specifics of interpersonal interaction between the teacher and the administration of the educational institution]. Zbirnyk naukovykh prats «Problemy suchasnoi psykhologhii». (in Ukrainian)
5. Kolomynskiy Ya. L. (1988) Uchyteliu o psykhologhyy detei shestyletneho vozrasta : knyha dlia uchytelia [A teacher on the psychology of six-year-old children: a book for teachers]. M. : Prosveshchenye, 190 p. (in Russian)
6. Korzhuk O. (2014) Chuine stavlennia vykhovatelya do ditei yak zasib nalahodzhennia pedahohichnoi vzaiemodii u navchalno-vykhovnomu protsesi DNZ [Sensitive attitude of the educator to children as a means of establishing pedagogical interaction in the educational process of secondary schools]. Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Ser. : Filosofiia, pedahohika, psykhologhiia. Vyp. 34. p. 101–107. (in Ukrainian)
7. Yaremenko V. (2001) Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy : u 3-kh t. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language]. «АКОНІТ». (in Ukrainian)
8. Savchyn M. V. (2012) Osoblyvosti mizhosobystisnoi vzaiemodii subiektiv navchannia [Features of interpersonal interaction of subjects of study]. Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Vyp. 1. (in Ukrainian)
9. Sytnik S. V. (2014) Kharakterystyka ta oznaky mizhosobystisnoi vzaiemodii [Characteristics and signs of interpersonal interaction]. Nauka i osvita. № 11. P. 156–161. (in Ukrainian)

УДК 373.2:796.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.20>

Катерина СУЯТИНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Криворізький державний педагогічний університет, просп. Гагаріна, 26, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50086
ORCID: 0000-0003-0263-4800

Ганна ШТУРКО

асистент кафедри дошкільної освіти, Криворізький державний педагогічний університет, просп. Гагаріна, 26, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50086
ORCID: 0000-0002-1353-594X

Бібліографічний опис статті: Суятинова, К., Штурко, Г. (2022). Вплив рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 123–129, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.20>

ВПЛИВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено вплив рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. Актуальність теми дослідження обумовлюється погіршенням фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку, що є свідченням зниження рухової активності. Однією з цінностей дошкільної освіти є «зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я». Своєчасно організована рухова активність закладає основи для подальшого ефективного її розвитку за іншими напрямками розвитку особистості дитини. Мета статті полягає у теоретичному вивченні та обґрунтуванні впливу рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку.

Представлено дефініцію «рухова активність». Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора росту та розвитку організму дитини дошкільного віку. Завдяки достатній руховій діяльності діти дошкільного віку мають добре здоров'я, фізичний розвиток та швидше засвоюють фізичні вправи. Важливий фактор росту та розвитку організму дитини є кінезофілія – задоволення органічної потреби в рухах. Кінезофілія дає можливість до запровадження систематичних занять фізичною культурою не тільки на систематизованих тренуваннях і заняттях, а й у повсякденному житті

Основна частина когнітивних можливостей проявляється в період дитинства. Аналіз наукових досліджень фізіологів, психологів, педагогів дозволив виділити поняття «психомоторика». Відомо, що в немовлячому періоді починає розвиватися моторна сфера. Поступовий розвиток моторики забезпечує становлення всіх психічних функцій дитини. У випадках занедбаності, несприятливих умов виховання у дитини можуть виникати затримки / порушення / уповільнення розвитку психічних процесів, які в подальшому компенсувати складно.

Рухова активність є джерелом здоров'я, працездатності, а також фактором розвитку психомоторики, сприймання, уваги, мислення, пам'яті – когнітивної сфери дошкільника. Рухова активність є необхідною умовою для становлення та формування дитини не лише як біологічної істоти, а й соціального суб'єкта.

Ключові слова: рухова активність, кінезофілія, розумовий і фізичний розвиток, когнітивний розвиток, психомоторика.

Kateryna SUIATYNOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Gagarina Avenue, 26, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50086
ORCID: 0000-0003-0263-4800

Anna SHTURKO

Assistant at the Department of Preschool Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Gagarina Avenue, 26, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50086
ORCID: 0000-0002-1353-594X

THE INFLUENCE OF MOTOR ACTIVITY ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

The article presents the influence of motor activity on the cognitive development of preschool children. The relevance of the research topic is due to the deterioration of physical and mental development of preschool children, which is

evidence of reduced motor activity. One of the values of preschool education is “strengthening of physical, mental and social health”. Timely organized motor activity lays the foundations for its further effective development in other areas of development of the child’s personality. The purpose of the article is in the theoretically studying and substantiating the impact of motor activity on the cognitive development of preschool children.

The definition of “motor activity” is presented. Optimal motor activity serves as a kind of regulator of growth and development of the preschool child. Due to sufficient physical activity, preschool children have good health, physical development and learn exercise faster. An important factor in the growth and development of the child’s body is kinesophilia – meeting the organic need for movement. Kinesophilia provides an opportunity to introduce systematic physical education classes not only in systematic trainings and classes, but also in everyday life.

The main part of cognitive abilities is manifested in childhood. Analysis of research by physiologists, psychologists, teachers has identified the concept of “psychomotor skills”. It is known that in infancy the motor sphere begins to develop. The gradual development of motility ensures the formation of all mental functions of the child. In cases of neglect, unfavorable conditions of upbringing, the child may experience delays / disturbances / slows down the development of mental processes, which are difficult to compensate in the future.

Motor activity is a source of health, efficiency, as well as a factor in the development of psychomotor skills, perception, attention, thinking, memory – the cognitive sphere of the preschooler. Motor activity is a necessary condition for the formation of the child not only as a biological being, but also as a social subject.

Key words: motor activity, kinesophilia, mental and physical development, cognitive development, psychomotor skills.

Постановка проблеми. Актуальність теми дослідження обумовлюється погіршенням фізичного та психічного розвитку дітей дошкільного віку, що є свідченням зниження рухової активності. Дошкільна освіта має забезпечити гармонійний розвиток дитини, а основою цього є турбота про здоров’я дітей. Здоров’я дитина швидше набуває необхідних умінь і навичок, краще пристосовується до змін у навколишньому середовищі тощо. Однією з цінностей дошкільної освіти є «зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров’я» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021: 3). Своєчасно організована рухова активність закладає основи для подальшого ефективного її розвитку за іншими напрямками розвитку особистості дитини.

Аналіз досліджень. Питаннями впливу / поєднання рухової активності на розвиток дітей дошкільного віку цікавилися такі дослідники: Т. Андрющенко, Є. Аркін, О. Богінч, Е. Вільчковський, Г. Голубєва, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Козак, О. Куро, Л. Лохвицька, Т. Осокіна, В. Пасічник, М. Рунова, О. Степаненкова та інші науковці.

Дослідженням когнітивної сфери особистості займалися Л. Виготський, П. Гальперін, Р. Гарднер, В. Давидов, Д. Ельконін, В. Зінченко, Дж. Келлі, О. Леонтєв, Ж. Піаже, М. Холодна, Ф. Хольцман та інші вчені.

На актуальності проблеми акцентує також К. Левшунова, пояснюючи соціальну ситуацію розвитку сучасного дошкільника як «небезпечну тенденцію дорослих щодо надмірного навантаження навчально-виховним процесом, обмеження умов для розвитку їх ігрової діяльності (Ю. Змановський, І. Фрайфельд, П. Якобсон та ін.) (Левшунова, 2015).

Мета статті полягає у теоретичному вивченні та обґрунтуванні впливу рухової активності на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У низці досліджень виявлено, що рух є основною функцією дитини в дошкільний період (Bar-Or, & Rouland (2009); Вільчковський та інші, 1996; Вільчковський, Курок, 2008; Яворська, 2013). Для розуміння сутності поняття «рухова активність» здійснимо аналіз наукових поглядів.

Так, педагог Е. Вільчковський зазначає, що рухова активність – це «будь-який рух тіла, зроблений скелетними м’язами, у результаті якого відбувається збільшення енергозатрат, що є вищими від основного обміну» (Вільчковський, Денисенко, 2008: 285).

Рухова активність – це рухові дії які відбуваються за рахунок енергії. Під час рухової активності в організмі дитини спрацюють певні механізми, в результаті дії яких посилюються функції не тільки м’язів, але

й дихальної, серцево-судинної, нервової та травної систем (Аршавський, 1990: 230).

Фізіолог І. Аршавський визначає рухову активність як «основу індивідуального розвитку та життєзабезпечення організму дитини; вона підпорядкована основному закону здоров'я: «набуваємо – витрачаючи» (Аршавський, 1990: 230).

Дослідник О. Шалар рухову активність називає «необхідною умовою для підтримання і розвитку оптимальних фізичних і психічних якостей із використанням різноманітних форм, методів і засобів фізичної культури з психофізіологічної позиції» (Шалар, 2003: 8).

Психолог К. Левшунова рухову активність розглядає «як міру рухливості, що проявляється в активності дитини у різних специфічно дитячих видах діяльності (гра, спілкування, пізнавальна образотворча та інша діяльність), яка забезпечує розвиток емоційних, соціальних, когнітивних досягнень та цілісність психічного розвитку дошкільника» (Левшунова, 2015: 16).

Система засобів фізичного виховання реалізується через принцип всебічного розвитку дитини – комплексний розвиток всіх рухових якостей. Оптимальна рухова активність виконує роль своєрідного регулятора росту та розвитку організму дитини дошкільного віку. Завдяки достатній руховій діяльності діти дошкільного віку мають добре здоров'я, фізичний розвиток та швидше засвоюють фізичні вправи (Вільчковський, Денисенко, 2008: 54).

Систематично виконуючи фізичні вправи діти стають більш бадьорими, сповненими оптимізму та високою працездатністю до фізичних та розумових навантажень. Також висока тренуваність організму дитини підвищує стійкість імунітету до негативного впливу зовнішнього середовища, наприклад, частих захворювань дихальних шляхів та ОРА (опорно-рухового апарату).

Важливий фактор росту та розвитку організму дитини є кінезофілія – задоволення органічної потреби в рухах. Через

задоволення цієї потреби дитина намагається робити все самостійно. Тому кінезофілія дає можливість до запровадження систематичних занять фізичною культурою не тільки на систематизованих тренуваннях і заняттях, а й у повсякденному житті (Левшунова, 2015: 169).

У кожної дитини індивідуальний прояв рухової активності: одним дітям за краще бігати-стрибати більшу частину дня, інші гіперактивні – діти, які не здатні витримати стан спокою навіть незначний час, а також є діти, у яких спостерігається недостатність рухової активності.

Таким чином, рухова достатня активність дітей дошкільного віку поділяється на:

- природні дії в повсякденному житті;
- рухова ігрова діяльність;
- організовані фізичні вправи;
- самостійна активність за власним бажанням дитини;
- комплекси рухів, які виконує дитина з подачі іншої людини (тренування) (Левшунова, 2015: 172).

Формування та становлення рухових задатків, навичок та умінь відбувається саме у дошкільному віці, що зумовлює розвиток когнітивної сфери дитини – відчуття, сприйняття, пам'ять, увагу, уяву та мислення (Вільчковський, Курок, 2008: 234).

Учений І. Сеченов уперше пов'язав рухові функції з функціями вищих відділів центральної нервової системи, вважаючи, що в цілісній структурі розвитку та пізнавальній діяльності людини провідну роль відіграє руховий аналізатор. Фізіолог показав взаємозв'язок моторних функцій із вищими відділами центральної нервової системи, що підтвердило вплив рухів на психічний розвиток людини, а відповідно – і на її пізнавальну діяльність (Пасічник, Сосновський).

Учений П. Лесгафт стверджував, що між розумовим та фізичним розвитком існує тісний зв'язок – розумовий зріст та розвиток вимагають відповідного фізичного розвитку (Вільчковський, Курок, 2008).

Психологи Л. Виготський, О. Запорожець, Ж. Піаже у дослідженнях акцентували увагу на існуванні тісного взаємозв'язку між кількістю, якістю рухової активності та проявом сприймання, пам'яті, мислення, емоцій у дітей дошкільного віку.

Науковці Є. Аркін, В. Бальсевич, Ю. Змановський доводять, що під впливом фізичних навантажень позитивно змінюється динаміка розумових процесів. Специфіка рухів, їх різноманітність поліпшує когнітивні процеси.

Поняття «когнітивний» (когнітивні процеси, когнітивна психологія та когнітивна психотерапія) набуло поширення в 60-ті рр. ХХ ст.

Основна частина когнітивних можливостей проявляється в період дитинства. Біологічним підґрунтям когнітивного розвитку є онтогенетичні взаємодоповнювальні процеси, активні в перші роки життя, серед них – диференціювання нейронів, ріст аксонів та дендритів, мієліногенез, мієлінізація відростків нейроцитів (Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, 2007: 60–70).

Аналіз наукових досліджень фізіологів, психологів, педагогів дозволив виділити поняття «психомоторика». У науковий обіг термін «психомоторика» ввів І. Сеченов, описавши у праці «Рефлекси головного мозку». Фізіолог виділяє чотири провідні особливості, які характеризують властивості руху: напрямок, сила, напруженість та швидкість.

В. Озеров психомоторикою людини називає складну функціональну систему, що складається із сенсорної, моторної та когнітивно-розумової підсистеми управління складною руховою діяльністю (Озеров, 2002).

На думку Є. Ільїна, психомоторику слід розглядати як загальну здатність людини. Враховуючи те, що будь-яка рухова діяльність людини пов'язана з психічними процесами, слід вважати, що поняття психомоторики повинне показувати особливу специфічну діяльність, що, як правило, залежить від функціональних особливос-

тей вищої та периферичної нервової діяльності, сенсорного (аферентного) і рухового (еферентного) відділів, а також від інших психічних процесів (Ільїн, 2003). Є. Ільїн у компонентах психомоторики виділяє дві групи якостей. До першої групи, на думку вченого, відносяться: координаційні здібності (збереження рівноваги тіла й усунення статичного і динамічного тремору); пропріоцептивні функції (оцінка, відмірювання, відтворення і диференціація просторових, силових і часових параметрів рухів); короточасну і довготривалу пам'ять на зазначені параметри рухів). До другої групи належать: швидкодія (час реагування на різні сигнали, максимальна частота рухів, швидкість одинарного руху); м'язова сила, ступінь напруженості (тонусу) м'язів і рухливість суглобів); швидкісно-силові якості; витривалість при статичних зусиллях і за динамічної роботи (Ільїн, 2003).

На думку С. Максименка, психомоторика – складний процес організації рухової діяльності людини. Для того, щоби формувались вищі психічні функції та власності (мовлення, уява, абстрактне мислення), людина повинна набути чуттєвого та м'язового досвіду, який стане базою, своєрідною розминкою для психіки, підготовкою до більш складних видів діяльності, складніших завдань. Фізична й чуттєва взаємодія зі світом предметів та явищ саме й складає цю основу (Максименко, 2004).

З психології дитячої нам відомо, що у немовлячому періоді починає розвиватися моторна сфера. Поступовий розвиток моторики забезпечує становлення всіх психічних функцій дитини. У випадках занедбаності, несприятливих умов виховання у дитини можуть виникати затримки /порушення / уповільнення розвитку психічних процесів, які в подальшому компенсувати складно.

Розвиток психомоторних здібностей дітей раннього віку впливає на розвиток пізнавальної діяльності та формування багатьох необхідних дитині навичок (Породко, 2021: 36).

Ми погоджуємось із А. Сімко, яка вважає, що психомоторна активність продовжує зростати і після 3 років, а не завершується до 3 років (Сімко, 2016). У дитини протягом дошкільного віку змінюється провідна діяльність – спілкування (до року), предметна діяльність (ранній вік), ігрова діяльність (передшкільний вік – молодший, середній, старший). Проте «ігрові психомоторні дії переддошкільника (примітка: діти раннього віку – автори) побудовані переважно на маніпуляціях і до певної міри обмежені своїми зовнішніми проявами. Ігрові психомоторні дії молодшого дошкільника з нормативним онтогенезом, що знаходяться і розвиваються в структурі сюжетно-рольової гри, з одного боку, потребують якісно вищого змісту моторики, що забезпечує зв'язок дитини з навколишнім середовищем, а з другого боку – якісно вищих розумових операцій. Іншими словами, вищого змісту психомоторної активності» (Сімко, 2016).

Доведено, що в психомоторній дії дітей містяться елементи думки, тому діти, обмежені в руховій активності, відстають від ровесників у розумовому розвитку. Власне період від 5 до 8–10 років від народження – сензитивний психомоторний вік, «вік грації», коли дитина особливо чутлива до витонченості рухових дій, їх вишуканості, краси (Породко, 2021: 39).

Рухи є важливою складовою будь-якого виду діяльності та багатьох психічних процесів, а постійний приток пропріоцептивної імпульсації, яка виникає під час м'язової діяльності, всебічно стимулює розвиток дітей у фізичному, сенсорному та інтелектуальному напрямку. Фізіолог І. Сеченов стверджував, що існує взаємозв'язок моторних функцій із вищими відділами цен-

тральної нервової системи, що підтвердило вплив рухів на психічний дитини, а відповідно – і на її пізнавальну діяльність (Левшунова, 2015: 173).

Рухова активність є джерелом здоров'я, працездатності, а також фактором розвитку психомоторики, сприймання, уваги, мислення, пам'яті – когнітивної сфери дошкільника. Також рухова активність сприяє соціальному становленню дитини, тим самим формуючи у ході виконання рухових дій такі якості: рішучість, сміливість, культуру поведінки, вияв самостійності й ініціативності. Тобто рухова активність є необхідною умовою для становлення та формування дитини не лише як біологічної істоти, а й соціального суб'єкта.

У міру того як дитина дорослішає розумові завдання стають складнішими, важливо, щоб основні навички їх вирішення були присутні та функціонували належним чином, тому розвиток когнітивних здібностей є ключем до високих досягнень у навчанні.

Висновки. Отже, рухова активність має великий вплив на когнітивний розвиток дитини дошкільного віку тому, що рухова активність здійснюється під впливом процесів мислення, мовлення, уяви тощо. Для дітей характерна висока потреба у руховій активності, яка має власні межі, що характеризується відповідно до вікового періоду дошкільного дитинства.

Розвиток подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні питання взаємозв'язку фізичних якостей дітей дошкільного віку та їх покращення шляхом сучасних методик з фізичного розвитку. Оптимальна добова величина рухової активності, яка у повному обсязі задовольняє біологічну потребу в рухах, сприяє зміцненню здоров'я дітей та покращує психоемоційний стан.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршавский И. А. Ваш малыш может не болеть: физкультура для здоровья. Москва : Советский спорт, 1990. 30 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 14.12.2021).
3. Бар-Ор О., Роуланд Т. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения. Київ : Олимп. л-ра, 2009. 527 с.

4. Вільчковський Е.С., Денисенко Н.Ф. Організація рухового режиму дітей дошкільних навчальних закладах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2008. 128 с.
5. Вільчковський Е.С., Курок О.І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навч. пос., Суми: 2005. 428 с.
6. Вільчковський Е.С., Біленька Г.В., Богініч О.Л. Сюжетні заняття з фізичної культури з дітьми дошкільного віку. Київ : ІЗМН, 1996. 76 с.
7. Ильин Е.П. Психомоторная организация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 382 с.
8. Левшунова К.В. Рухова активність в системі психічного благополуччя дошкільника. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, том IV, Вип.8, Київ : 2012. 168–178 с.
9. Левшунова К.В. Рухова активність як чинник психічного благополуччя дошкільників : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 23 с. URL : http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/3_1441877073.pdf (дата звернення: 14.12.2021).
10. Максименко С.Д. Загальна психологія. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
11. Озеров В.П. Психомоторные способности человека. Дубна : Феникс, 2002. 310 с.
12. Пасічник В.М., Сосновський Д.Д. Оцінка фізичного і розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку. URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-07/12pvmspa.pdf> (дата звернення: 15.12.2021).
13. Породько М.І. Корекція психомоторного розвитку дітей з розладами аутистичного спектру засобами фізичного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2021. 201 с.
14. Сімко А.В. Психолого-педагогічні особливості організації рухової активності дітей дошкільного віку з психофізичними порушеннями в сім'ї. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Випуск № 8. URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/simko-av-psihologo-pedagogichni-osoblivosti-organizacii-ruhovoi-aktivnosti.html> (дата звернення: 14.12.2021).
15. Шалар О.Г. Ефективний шлях поліпшення рухової активності підлітків – процесуально-діяльнісний етап самостійних занять фізичними вправами. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2003. № 4. С. 6–12.
16. Яворська Т.Є. Гармонійний розвиток дитини дошкільного віку в процесі використання оздоровчих інноваційних технологій. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2013. № 5. С. 300–303.
17. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries / S. Grantham-McGregor, Y.B. Cheung, S. Cueto [et al.]. *Lancet*. 2007. Vol. 369. P. 60–70.

REFERENCES:

1. Arshavskiy I.A. (1990) Vash malyish mozhet ne bolet: fizkultura dlya zdorovya [Your baby may not be sick: exercise for health]. Moskva : Sovetskiy sport, 30 p. (in Russian)
2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021) [The basic component of preschool education]. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf/ (in Ukrainian)
3. Bar-Or O., & Rouland T. (2009) Zdorove detey i dvigatel'naya aktivnost: ot fiziologicheskikh osnov do prakticheskogo primeneniya [Children's health and physical activity: from physiological foundations to practical application]. KiYiv : Olimp. 1-ra, 527 p. (in Russian)
4. Vilchkovskiy E.S., & Denysenko N.F. (2008) Orhanizatsiia rukhovoho rezhymu ditei doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Organization of motor mode of children in preschool educational institutions] : navchalno-metodychniy posibnyk. Ternopil : Mandrivets, 128 p. (in Ukrainian)
5. Vilchkovskiy, E.S., & Kurok, O.I. (2008) Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Theory and method of physical education of children of preschool age]. Sumy : Universytetska knyha Publ., 428 p. (in Ukrainian)
6. Vilchkovskiy E.S., & Bilenka H.V., & Bohinich O.L. (1996) Siuzhetni zaniattia z fizychnoi kultury z ditmy doshkilnoho viku [Story lessons on physical culture with preschool children]. Kyiv : IZMN, 76 p. (in Ukrainian)
7. Ilin E.P. (2003) Psihomotornaya organizatsiya cheloveka [Psychomotor organization of a person]. Piter : SPb, 2003. 382 p. (in Russian)
8. Levshunova K.V. (2012) Rukhova aktyvnist v systemi psykhichnoho blahopoluchchia doshkilnyka [Physical activity as a factor in the mental well-being of preschoolers]. *Aktualni problemy psykholohii* : zb. nauk. pr. Instytutu psykhi. im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, tom IV, Vyp. 8, Kyiv, 168–178 p. (in Ukrainian)
9. Levshunova K.V. (2015) Rukhova aktyvnist yak chynnyk psykhichnoho blahopoluchchia doshkilnykiv [Physical activity as a factor in the mental well-being of preschoolers] : dys. ... kand. psykhi. nauk : 19.00.07. Kyiv, 23 p. URL : http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/3_1441877073.pdf (in Ukrainian)
10. Maksymenko S.D. (2004) Zahalna psykholohiia [General Psychology]. Kyiv : Tsentri navchalnoi literatury, 272 p. (in Ukrainian)

11. Ozerov V.P. (2002) Psihomotornyye sposobnosti cheloveka [Psychomotor abilities of a person]. Dubna : Feniks, 310 p. (in Russian)
12. Pasichnyk V.M., & Sosnovskiy D.D. Otsinka fizychnoho i rozumovoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku [Assessment of physical and mental development of older preschool children]. URL : <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2012-07/12pvmspa.pdf> (in Ukrainian)
13. Porodko M.I. (2021) Korektsiia psykhomotornoho rozvytku ditei z rozladamy autystychnoho spektru zasobamy fizychnoho vykhovannia [Correction of psychomotor development of children with autism spectrum disorders by means of physical education] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03. Kyiv, 201 p. (in Ukrainian)
14. Simko A.V. (2016) Psykholoho-pedahohichni osoblyvosti orhanizatsii rukhovoï aktyvnosti ditei doshkilnoho viku z psykhofizychnymy porushenniamy v simi [Psychological and pedagogical features of the organization of motor activity of preschool children with psychophysical disorders in the family]. *Aktualni pytannia kolektsiinoi osvity (pedahohichni nauky)*. Vypusk № 8. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/simko-av-psykholoho-pedahogichni-osoblivosti-organizatsii-ruhovoï-aktivnosti.html> (дата звернення: 14.12.2021) (in Ukrainian)
15. Shalar O.H. (2003) Efektyvnyi shliakh polipshennia rukhovoï aktyvnosti pidlitkiv – protsesualno-diialnisnyi etap samostiinykh zaniat fizychnymy vpravamy [An effective way to improve the motor activity of adolescents – procedural and activity stage of independent exercise]. *Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia*. № 4. Pp. 6–12 (in Ukrainian)
16. Yavorska T.Ye. (2013) Harmoniinyi rozvytok dytyny doshkilnoho viku v protsesi vykorystannia ozdorovchykh innovatsiinykh tekhnolohii [Harmonious development of a preschool child in the process of using innovative health technologies]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*. № 5. Pp. 300–303 (in Ukrainian)
17. Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries / S. Grantham-McGregor, Y.B. Cheung, S. Cueto [et al.]. *Lancet*. 2007. Vol. 369. P. 60–70.

УДК 376.1-056.264: 81'233-053.2: 81'367.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.21>

Світлана ТЕСЛЕНКО

доктор філософії в галузі освіти, старший викладач кафедри дошкільної освіти, Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, вул. Нікольська, 24, м. Миколаїв, Україна, 54025
ORCID: 0000-0003-3780-6641

Бібліографічний опис статті: Тесленко, С. (2022). Використання логоритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням звуковимови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 130–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.21>

ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ЗВУКОВИМОВИ

Сучасна ситуація у системі освіти, в якій відбуваються зміни, пов'язані з орієнтацією на ціннісні напрями педагогічного процесу, його гуманізацію та індивідуалізацію в підходах до вирішення проблем конкретної дитини, спонукає педагогів та спеціалістів до створення нових моделей, пошуку нових форм і технологій спеціалізованої допомоги дітям, які мають проблеми у психофізичному розвитку, навчанні, спілкуванні і поведінці.

Саме тому наше дослідження присвячено особливостям роботи з дітьми із порушенням звуковимови. Розкрито важливість використання логоритмічних вправ як ефективного засобу у роботі з подолання мовленнєвих порушень. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу з даної проблеми, дослідження вчених. Охарактеризовано етапи логоритмічної (корекційної) роботи. Описано структуру заняття з логопедичної ритміки для дітей дошкільного віку з порушенням звуковимови. Наведено приклад конспекту логоритмічного заняття.

Подолання порушень мовлення в дошкільному віці має величезне значення в подальшому житті дитини. Мовлення можуть бути причиною відхилень у розвитку таких психічних процесів, як пам'ять, мислення, уява, а також сформувати комплекс неповноцінності, що виражається в труднощах спілкування. Своєчасне усунення мовленнєвих порушень допоможе запобігти труднощам в оволодінні навичками читання і письма.

Перед фахівцями, які працюють з дітьми з мовленнєвими відхиленнями, стоїть завдання пошуку найбільш ефективних методів формування мовленнєвих можливостей, збереження і зміцнення фізичного здоров'я дошкільнят для успішного оволодіння мовленнєвими навичками, оскільки головною метою закладів дошкільної освіти є зміцнення здоров'я, розвиток та формування особистості, забезпечення соціально-психологічної реабілітації та адаптації дитини шляхом спеціально організованого освітнього процесу у комплексі з корекційно-розвивальною та лікувально-оздоровчою роботою. Тому ми хочемо звернути увагу на логоритміку та розкрити її роль у роботі з дітьми дошкільного віку з порушенням звуковимови.

Ключові слова: логоритміка, корекція, порушення звуковимови, дитина дошкільного віку, дитина з особливими освітніми потребами.

Svitlana TESLENKO

Doctor of Philosophy in Education, Lecturer at the Department of Preschool Education, V. O. Sukhomlinskyi National University of Mykolaiv, Nikolskaya str., 24, Mykolaiv, Ukraine, 54025
ORCID: 0000-0003-3780-6641

To cite this article: Teslenko, S. (2022). Vykorystannia lohorytmiky u korektsiinii roboti z ditmy z porushenniam zvukovymovy [The use of logarithmics in correctional work with children with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 130–135, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.21>

THE USE OF LOGARITHMICS IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The current situation in the education system, which is undergoing changes related to the focus on the value orientation of the educational process, its humanization and individualization in approaches to solving the problems of a particular child, encourages educators and specialists to create new models and search for new forms and technologies of specialized assistance for children who have problems in their psychological and physical development, learning, communication and behavior.

That is why our research is devoted to the peculiarities of working with children with sound disorders. The importance of using logorhythmic exercises as an effective tool for solving verbal disorders was revealed. Analyzed the psychological

and pedagogical literature on this problem, the research of scientists. The stages of logorhythmic (collegiate work) are characterized. Described the structure of the logopedic rhythm session for pre-school children with sound disorders. The application of the outline of the logorhythmic exercise.

Solution of speech disorders in the preschool age is of great importance in the future life of the child. Speech disorders can cause delays in the development of such mental processes as memory, thinking, speech, and also form a complex of inequality, which is reflected in the difficulties of communication. The immediate elimination of verbal deficits will help prevent difficulties in learning how to read and write.

Professionals who work with children with language impairments are challenged to find the most effective methods of building language competence, preserving and strengthening the physical health of preschool children for successful learning of language skills, as the main goal of pre-school educational institutions is to improve health and develop and form a personality, ensuring social and psychological rehabilitation and adaptation of the child by a specially organized educational process in conjunction with the corrective and developmental and medical work. So we want to turn attention to the logorhythmics and to disclose its role in working with pre-school children with impaired sound.

Key words: logorhythmics, correction, sound disorders, pre-school children, children with special educational needs.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства значно посилилася увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з мовленнєвими порушеннями. Усі учасники освітнього процесу об'єднані однією метою – створення оптимальних умов для повноцінного розвитку дітей та задоволення потреб для їх самореалізації. Процес соціалізації дітей з порушенням звуковимови є дуже актуальним в теоретичному і практичному відношенні, та потребує розв'язання багатьох завдань для ефективної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Однією із складових даного процесу є корекція мовлення дітей засобами логоритміки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування мовленнєвої компетентності є одним із пріоритетних завдань всебічного гармонійного розвитку дитини у закладі дошкільної освіти. На жаль, на сьогоднішній день кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Так, порушення звуковимови спостерігається у 42% дітей дошкільного віку, причому існує стійка тенденція до збільшення цього показника.

Порушення мовлення і їх корекцію у дітей в психолого-педагогічному аспекті досліджували науковці Л. Виготський, Т. Власова, Г. Волкова, Р. Левіна, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічова, М. Хватцев, М. Шеремет. Роль лікувальної ритміки використовувалася як додатковий прийом при лікуванні важких захворювань, що пов'язані з вимовою. Дослідженнями даного питання займалися: Е. Жак-Далькроз, Н. Збруєва, Є. Конорова, М. Румер, Є. Шепулін. Вплив логоритміки на корекцію мовлення досліджували Г. Волкова, В. Грінер,

Е. Кілінська-Евертовська, Н. Олександрова, Н. Самойленко, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна.

Мета дослідження: охарактеризувати роль використання логopedичної ритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням вимови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Довгий час лікувальна ритміка використовувалася як додатковий прийом при лікуванні важких захворювань, що пов'язані з вимовою. У даний час закордонні науковці, такі як Г. Волкова, розглядають логоритміку як ефективний засіб впливу на різноманітні порушення психомоторних, сенсорних функцій у осіб з мовленнєвою патологією за допомогою системи рухів в поєднанні з музикою і словом. Науковець розширила область застосування логоритміки, запропонувавши конкретні методичні рекомендації для комплексної корекції таких мовленнєвих порушень, як дислалія, алалія, ринолалія, дизартрія, порушення голосу (Волкова, 2008). Р. Бабушкіна говорить про логopedичну ритміку, як про особливий напрямок роботи в корекції мовленнєвих порушень (Солодовник, Безверха, 2017: 145-148). Дані дослідження стану мовлення та психомоторики дошкільників з порушення звуковимови свідчать про необхідність удосконалення і введення логоритмічних занять в систему подолання даних порушень.

Основний принцип побудови вправ з логоритміки – тісний зв'язок рухів з музикою, поєднання ритму з мовним матеріалом. Слово може бути використане у різноманітних формах. Це й тексти пісень, хороводів, драматизації з піснями, інсценування на задану тему. Використання слів дає можливість створювати цікаві логopedичні ігри та забави, які поєднують ритми у віршовані форми. Діти сприймають логоритмічні вправи з емоційним задоволенням.

До головних засобів логопедичної ритміки належать: ходьба і марширування в різних напрямках; вправи на розвиток дихання, голосу та артикуляції; вправи, які регулюють м'язовий тонус; вправи, які активізують увагу; вправи, які формують чуття музичного розміру, темпу; співи, гра на музичних інструментах; вправи на розвиток творчої ініціативи. Ці засоби сприяють корекції у дітей вад мовлення.

Спрямуючи та визначаючи основні напрямки корекційної роботи з логоритміки, потрібно враховувати вікові особливості психофізичного розвитку дітей (характерні ознаки сенсомоторного розвитку дитини), зокрема: зорове сприймання; слухове сприймання; просторові уявлення; розвиток моторики (загальної та дрібної); розвиток тактильної чутливості. Оцінюючи рівень розвитку мовленнєвої функції у дітей та побудови подальшого плану корекційної виховної роботи важливо знати особливості формування мовлення у процесі нормального онтогенезу. Крім того, необхідно враховувати саме мовленнєве порушення і ступінь його тяжкості. Вікові та особистісні особливості мають визначальну роль у підборі завдань та вправ під час планування різних форм роботи, особливо під час проведення занять.

Логоритмічні заняття відіграють велику роль як для всебічного розвитку дитини, так і для корекції мовленнєвих порушень. Вправи, що використовуються в логопедичній ритміці, впливають на розвиток психічних функцій та мовлення в цілому, загальної, дрібної моторики. Вони особливо важливі для дітей із загальним недорозвиненням мовлення, у тому числі і з порушенням звуковимови (Найдич, 2014: 28-30).

Роботу над розвитком мовлення і ритмом необхідно організувати поетапно: моторна діяльність (загальні рухові вправи, пальчикові руханки) при безпосередній допомозі дорослого; сприйняття ритму (відплескування, відстукування перед дзеркалом або у колі); промовляння окремих звуків, складів у руховому варіанті; повторювання (збереження в пам'яті) вже відомого матеріалу.

Аналізуючи використання логопедичної ритміки у корекційній роботі з дітьми з порушенням вимови, варто зазначити етапи логоритмічної (корекційної) роботи.

Етап 1. Обмеження мови (мовчання і спілкування пошепки). Мета: боротися з використан-

ням зайвих слів; розвивати загальну довільну моторику і моторику м'язів обличчя; розвивати мовне дихання, слухову увагу і зорову пам'ять; розвивати такі особистісні якості, як витримка, увага, зосередженість.

Етап 2. Виховання поєднальної і відображувальної мови. Мета: формувати мовне дихання (подовжений видих), коректувати моторні відхилення і порушення в звуковимові; розвивати навички спілкування в ігрових ситуаціях; продовжувати розвивати довільність поведінки, активізувати словник, вчити оперувати реченнями із 4 слів.

Етап 3. Запитально-відповідальний. Мета: продовжувати роботу над використанням в мові речень до 5 слів, злитим використанням фрази, виразністю діалогічної мови, продовжувати розвивати такі якості, як активність, ініціативність, самостійність, творчість.

Етап 4. Самостійна мова. Мета: продовжувати формувати активність, самостійність і довільність поведінки.

Етап 5. Закріплення мовної активності в поведінці і словесному спілкуванні. Мета: закріплювати особистісні якості (активність, самостійність і т.д.) закріплювати вміння спілкуватися в різноманітних ситуаціях і на мовному матеріалі різної складності (Рібцун, 2012).

Заслуговує на увагу структура логоритмічних занять, яка складається з підготовчої, основної та заключної частини. Загальна тривалість – 25-30 хвилин.

Підготовча частина триває 3-7 хвилин. Використовуються вступні вправи, які дають установку на різноманітний темп руху і мови за допомогою музики; вправи, спрямовані на тренування уваги, пам'яті, координації рухів, регулювання м'язового тону. До вступних вправ відносяться: повороти та нахили корпусу; види ходьби і бігу з рухами руками, зі зміною напрямку і темпу руху, з перешикуваннями; вправи з переступанням через гімнастичні палиці, кубики, обручі.

Основна частина займає 10-25 хвилин та включає в себе деякі з перерахованих видів вправ: на розвиток дихання (дихальна гімнастика А. Н. Стрельнікової), голосу, артикуляції (артикуляційна гімнастика, вокально-артикуляційні вправи з музичним супроводом і без нього); на розвиток регуляції м'язового тону (ігровий масаж, ігро-гімнастика); на розви-

ток почуття темпу і ритму (музичні і танцювально-ритмічні ігри та вправи, мовленнєві гри і рольові вірші); на розвиток координації руху (вправи під музику); на координацію мови з рухом (вірші, дихально-артикуляційні вправи) тощо.

Заключна частина займає 2-7 хвилин, до якої входять вправи на відновлення дихання, зняття м'язового та емоційного напруження, різні види спокійної ходьби, релаксаційні вправи під спокійну музику (Картушина, 2005).

Структура логоритмічних занять передбачає необов'язкову наявність усіх названих елементів. Послідовність корекційної роботи варіюється у відповідності до характеру мовленнєвих розладів, індивідуальних та вікових особливостей дітей. Але слід враховувати, що вибір засобів та форм логоритмічного впливу на дітей із порушенням мовлення підпорядковується, в першу чергу, меті і завданням загально-корекційного процесу з урахуванням того, в якій мірі той чи інший логоритмічний засіб активує мовленнєву систему і психофізичні функції, які потребують корекції.

Сюжетно-тематична організація занять з логоритміки дозволяє кожній дитині відчувати себе комфортно, упевнено, тому що в такій атмосфері максимально реалізуються потенційні можливості дітей. Поєднання комплексно-ігрового та музично-ритмічного методів найбільш придатний для розвитку пізнавальних процесів і відповідає психофізичним даним дітей. Така побудова занять дозволяє педагогам досягти стійкої уваги протягом усього заняття й, відповідно, підвищує результативність засвоєння знань.

Наведемо приклад заняття з логоритміки для дітей з порушенням звуковимови.

Тема. Автоматизація звука [с] в словах, реченнях.

Мета. *Навчальна:* формувати правильну вимову звука [с] в словах, реченнях; формувати та накопичувати знання по лексичній темі «Осінь». *Корекційно-розвивальна:* розвивати і удосконалювати артикуляційну моторику; розвивати фонематичний слух і сприйняття; розвивати вміння вірно будувати речення; розвивати психічні процеси зорову та слухову пам'ять, увагу; мислення. *Виховна:* виховувати зацікавленість, допитливість, самостійність, бажання говорити правильно.

Обладнання: настільні дзеркала, артикуляційна гімнастика в малюнках, схема артикуляції звука [с], предметні картинки, картки із зображенням двох корзинок і відповідними малюнками, паперові осінні листочки, прості олівці.

Хід заняття

I. Організаційний момент. *Логоритмічна вправа «Привітання»* (діти повторюють за педагогом кожний рядок, розгойдуючи руками).

Ти, Ельвірко, будь привітна,
 Ти, Маринко, будь, як квітка,
 Ти, Михасю, добрим будь,
 Ти Владислав, посміхатись не забудь!
 Ти, Ельвірко, мила будь,
 Ти, Маринко, поради не забудь,
 Ти, Михасю, будь слухняний,
 Ти Владислав, будь рум'яний!

II. Основна частина. *Назви спільний звук у словах: ліс, листочок, листопад, осінь, ластівка, сонце, листя. Уточнення артикуляції звука [с] (схематичне зображення артикуляції звука [с]). Артикуляційна гімнастика.*

Вірш «Вранці»

Ранок вітають усмішкою губи (Усмішка),
 Потім ретельно почистимо зуби:
 вправо і вліво, вгору і вниз... (Чистимо зуби).
 Чисті вже зуби? Ану, покажи!
 Нам наливають гарячого чаю –
 тож постудити ми його маєм (Подути на кінчик широкого язичка).

На блюдечко нам млинці накладають,
 варенням солодким їх поливають (Млинець).
 Поїли смачних із варенням млинців?
 Тож губи оближемо. Всі молодці! (Смачне варення).

Дихальна вправа «Листопад». Мета: розвивати мимовільний, тривалий, спрямований ротовий видих. Глибокий вдих через ніс – затримка дихання – тривалий, спрямований видих через рот на паперові осінні листочки).

Фонаційна вправа «Хто більше?» Мета: розвивати енергійний, тривалий ротовий видих, уміння змінювати напруженість та силу повітряного струменя: випустить повітря з проколеної шини [с-с-с]; задути свічки на іменинному торті [ф-ф-ф].

Послухайте вірш і скажіть, про яку пору року йде мова?

Прохолодно. Жовкне листя.
 Горобина у намисті.
 Птах у вирій відлітає.
 В яку пору це буває?

Які зміни в природі відбуваються восени? (стало прохолодно, дні стали коротшими, часто дме вітер і йде дощ, люди змінюють одяг на тепліший, опадають листя, птахи відлітають в теплі краї).

Автоматизація звука [с] в словах (індивідуальна вправа).

Гра «Один-багато» – одиниця та множина іменників:

сад – сади	чашка –
зошит –	тарілка –
олівець –	вилка –
книга –	стіл –

Дидактична гра «Гаражі» (в один гараж потрібно заїхати транспортом, колір якого містить звук [с], а в інший – рештою транспортом).

Розвиток дрібної моторики. Пальчикова вправа «Вертоліт».

Вертоліт, вертоліт,
Вирушаємо в політ,
Швидше лопасті крути
І лети, лети, лети.

Масаж долоньок кульками.

Фізкультхвилинка «Зайці».

Відтворення за мнемосхемою вірша

А. Камінчук «Трамвайчик».

Гра «Знайди помилки». Мета: розвивати увагу, мислення. Визначити, чого не буває восени:

Діти загорають, купаються, носять легкий одяг.

Під ногами шурхотить сухе , різнокольорове листя.

Бубнявлють бруньки, з'являються на деревах листочки.

Люди збирають урожай овочів, фруктів.

Дикі тварини не роблять запасів їжі.

Вправи для розвитку дрібних м'язів рук: викладання з лічильних паличок автобуса; викладання з камінців самоката; шнурування шин до колеса.

III. Заключна частина. *Логоритмічна вправа «Прощання» (діти повторюють за педагогом кожний рядок, розгойдуючи руками):*

Ти, Ельвірко, прощай,

Ти, Маринко, теж бувай,

Ти, Михасю, не сумуй,

Ти Владислав, не нудьгуй! До зустрічі!

Проаналізуємо заняття. Тема даного заняття визначена у відповідності з програмними вимогами і періоду навчання у логопедичній групі дітей з загальним недорозвитком мовлення. На занятті вирішувалися наступні цілі: формувати

правильну вимову звука [с] в словах, реченнях; формувати та накопичувати знання по лексичній темі «Осінь»; розвивати і удосконалювати артикуляційну моторику; розвивати фонематичний слух і сприйняття; розвивати вміння вірно будувати речення; розвивати психічні процеси зорову та слухову пам'ять, увагу; мислення; виховувати зацікавленість, допитливість, самостійність, бажання говорити правильно.

Дана тема пронизувала всі етапи заняття, максимально насичуючи їх лексичним і граматичним матеріалом. Завдання були побудовані по наростаючій складності. Організаційний момент допоміг сконцентрувати та активізувати увагу дітей. Використання логоритмічної вправи «Привітання» допомогло викликати бажання дітям працювати на етапі введення в тему заняття. На основному етапі заняття вирішувалися навчальні завдання через використання наочного моделювання і словесного методу: серії запитань (пошукові, уточнюючі, активізуючі), обговорення відповідей, плескання в долоні, крім вирішення навчальної задачі, дозволило вивести дитину із статичного положення (робота сидячи за столом) і активізувати мовно-розумову діяльність дитини. Частина заняття несла максимальне навантаження і враховувала психофізіологічні та індивідуальні особливості дітей в логопедичній групі. Індивідуальне завдання дозволило виявити рівень засвоєння матеріалу дитиною. Завданням заняття є уточнення артикуляції даного звуку, закріплення правильної вимови його в словах різної складності. Одночасно реалізовувалось й інше завдання: необхідність навчити дитину на слух розрізняти цю фонему. Протягом заняття дитина чітко проговорювала різні слова з цим звуком. Така результативність підтвердила ефективність підібраних методів і прийомів у керівництві дитячою мовленнєвою діяльністю. Підводячи підсумок, ми можемо позитивно оцінити діяльність дітей на запропонованому занятті, що має психотерапевтичну спрямованість відповідно до вимог корекційного навчання дітей дошкільного віку.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище сказане, можемо зробити висновок, що саме логоритміка являє собою один із засобів подолання порушення мовлення у дітей дошкільного віку. Крім того, на сучасному етапі розвитку дошкільної лого-

педії логоритміка є необхідною для всебічного розвитку дитини, оскільки має великий вплив на її розумовий, фізичний і психічний стан.

Отже, ефективність використання новітніх підходів у корекційно-освітньому процесі залежить від якісної взаємодії дорослих, що знахо-

дяться поряд з дітьми. Позитивний емоційний настрій педагогів, уміння створити атмосферу радості й доброзичливості, радіти разом з дитиною навіть незначному досягненню, дає кожній дитині можливість саморозкриття, самовираження та подолання труднощів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабушкина Р.Л., Кислякова О.М. Логопедическая ритмика: методика работы с дошкольниками, страдающими общим недоразвитием речи / под ред. Г. А. Волковой. Санкт-Петербург : «КАРО», 2005. 176 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. В.Т. Бусел. Київ : Перун, 2009. 1736 с.
3. Волкова Г.А. Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак. Москва : ВЛАДОС, 2008. 348 с.
4. Забара О.В. З історії виникнення логопедичної ритміки. *Логопед.* 2012. № 10. С. 8–15.
5. Картушина М.Ю. Логоритмічні заняття в дитячому садку: метод. посіб. Москва : ТЦ Сфера, 2005. 186 с.
6. Найдич В.М., Конюк Л.І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед.* 2014. № 3. С. 28–30.
7. Нікішенко Г.В. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). *Дитячий садок.* 2005. № 35. С. 12-16.
8. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 258 с.
9. Солодовник М.К., Безверха І.Г. Застосування логоритмічних вправ у роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (14 квітня 2017 року, м. Суми).* 2017. С. 145–148.
10. Школьник С.Я. Подорож до країни Гра: зб. мовних музично-ритмічних занять для дітей 3–4 років. Харків : Світ дитинства, 2003. 72 с.

REFERENCES:

1. Babushkina, R.L., Kislyakova, O.M. (2005). Logopedicheskaya ritmika: metodika raboty s doshkolnikami, stradayushimi obschim nedorazvitiem rechi [Speech therapy rhythmic: a technique for working with preschoolers, general underdevelopment of speech]. G.A. Volkovoy (Ed.). SPb.: «KARO» [in Russian].
2. Busel, V.T. (Eds.). (2009). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The Great Glossary of Modern Ukrainian Language]*. Kyiv: Perun [in Ukrainian].
3. Volkova, G.A. (2008). Logopediya: uchebnyk dlya ped. vuzov defektolog. fak. [Speech therapy: textbook for ped. universities defectologist. faculty]. Moskva: VLADOS [in Russian].
4. Zabara, O.V. (2012). Z istorii vynyknennia lohopedychnoi rytmyky [From the history of logopedic rhythmic]. *Logoped – Speech therapist.* № 10 [in Ukrainian].
5. Kartushyna, M.Yu. (2005). Lohorytmichni zaniattia v dytiachomu sadku: metod. posib. [*Logarithmic classes in kindergarten: methodical. manual*]. M.: TTs Sfera [in Ukrainian].
6. Naidych, V.M., Koniuk, L.I. (2014). Vykorystannia lohorytmichnykh pryiomiv u korektsiinii roboti [The use of logarithmic techniques in correctional work]. *Logoped – Speech therapist.* № 3 [in Ukrainian].
7. Nikishenko, H.V. (2005). Pidhotovka ditei z vadamy movlennia v kompensuiuchomu dytiachomu sadku (hrupi) [Training of children with speech defects in compensatory kindergarten (group)]. *Dytiachyi sadok – kindergarten.* № 35 [in Ukrainian].
8. Ribtsun, Yu.V. (2012). Korektsiina robota z rozvytku movlennia ditei piatoho roku zhyttia iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia : prohramno-metodychnyi kompleks [Corrective work on speech development of children of the fifth year of life with phonetic and phonemic speech underdevelopment: program-methodical complex]. Kyiv [in Ukrainian].
9. Solodovnyk, M.K., Bezverkha, I.H. (2017). Zastosuvannia lohorytmichnykh vprav u roboti z ditmy iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia [Application of logarithmic exercises in working with children with general speech underdevelopment]. *Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii: materialy VI Vseukrainskoi zaochnoi naukovopraktychnoi konferentsii (14 kvitnia 2017 roku, m. Sumy) – Modern problems of speech therapy and rehabilitation: materials of the VI All-Ukrainian correspondence scientific-practical conference (April 14, 2017, Sumy)* [in Ukrainian].
10. Shkolnyk, S.Ya. (2003). Podorozh do krainy Hra: zb. movnykh muzychno-rytmichnykh zaniat dlia ditei 3–4 rokiv [Journey to the country Game: Coll. language music and rhythm classes for children 3–4 years]. Kharkiv: Svit dytynstva [in Ukrainian].

УДК 159.922.7-042.65:159.942.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.22>

Наталія ТРОФАЙЛА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дітей, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20304

ORCID: 0000-0002-9865-6133

Бібліографічний опис статті: Трофайла, Н. (2022). Самостійність та її значення для емоційної вихованості дітей. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 136–140, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.22>

САМОСТІЙНІСТЬ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЕМОЦІЙНОЇ ВИХОВАНOSTІ ДІТЕЙ

Стаття присвячена теоретичному аналізу наукового доробку з проблеми виховання самостійності в дітей дошкільного віку. Дитяча самостійність останнім часом все частіше стає об'єктом підвищеної уваги науковців, викладачів, педагогів. У змісті статті розкривається сутність дефініції «самостійність». Автором подано узагальнені підходи до розуміння і тлумачення самостійності О. Удіною, М. Монтесорі, Ш. Коном, З. Гуріною. Автором статті акцентовано увагу на значенні самостійності для емоційної вихованості в дошкільному віці. Самостійність – це багатоаспектний психологічний феномен діяльності особистості, що має власні конкретні критерії. «Це вольова властивість особистості як здатність систематизувати, планувати, регулювати і активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні». Самостійність як характеристика діяльності дошкільника проявляється у здатності досягати мети діяльності без сторонньої допомоги. Проявляється самостійність у дошкільному віці через самосвідомість, що визначається «діяльністю і здібностями особистості, які пов'язані з умінням організувати себе. Проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку».

Самостійність розвивається поступово, і починається цей процес у гармонії з проявами психологічними, емоційними, комунікативними, пізнавальними. Розглядаючи дошкільний вік як період формування особистісних якостей, концепція сучасної української освіти визначає сутність нового підходу до дошкільного виховання, заснованого на принципах варіативного змісту, педагогіки розвитку, активного пізнання світу через види суспільної діяльності, виховання дитини як самостійного та ініціативного творця майбутнього.

Ключові слова: самостійність, вихованість, діти дошкільного віку, емоційна вихованість, емоції.

Nataliia TROFAILA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Child Psychology and Pedagogy, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20304

ORCID: 0000-0002-9865-6133

To cite this article: Trofaiila, N. (2022) Samostiinist ta yii znachennia dlia emotsiinoi vykhovanosti ditei [Independence and its importance for children's emotional education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 136–140, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.22>

INDEPENDENCE AND ITS IMPORTANCE FOR CHILDREN'S EMOTIONAL EDUCATION

The article is devoted to the theoretical analysis of scientific achievements on the problem of education of independence in preschool children. Children's independence has recently become more and more the object of increased attention of scientists, teachers and educators. The content of the article reveals the essence of the definition of «independence». The author presents generalized approaches to the understanding and interpretation of independence by O. Udina, M. Montessori, S. Kon, Z. Gurina. The author of the article focuses on the importance of independence for emotional upbringing in preschool age. Independence is a multifaceted psychological phenomenon of an individual's activity that has its own specific criteria. «This is a strong-willed personality trait as the ability to systematize, plan, regulate and actively carry out their activities without constant guidance and practical assistance from outside». Independence as a characteristic of the preschooler's activity is manifested in the ability to achieve the goal of activity without outside help. Preschool independence is manifested through self-awareness, which is determined by the activities and abilities of the individual, which are related to the ability to organize themselves. Manifested in purposefulness, activity, reasonable

motivation, planning their activities, independence, speed of decision-making and responsibility for them, critical evaluation of the results of their actions, a sense of duty.

Independence develops gradually, and this process begins in harmony with the manifestations of psychological, emotional, communicative, cognitive. Considering preschool age as a period of personal qualities, the concept of modern Ukrainian education defines the essence of a new approach to preschool education, based on the principles of variable content, pedagogy of development, active knowledge of the world through social activities, raising a child as an independent and enterprising creator.

Key words: *independence, upbringing, preschool children, emotional upbringing, emotions.*

Актуальність. На сьогоднішній день, основною вимогою суспільства до дошкільної освіти нині є виховання дитини, здатної самостійно вирішувати різні завдання, критично мислити, вдосконалювати свої вміння та навички, творчо застосовувати їх в діяльності.

Закони України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція дошкільного виховання в Україні, Базовий компонент дошкільної освіти України, Освітня програма «Впевнений старт», інші нормативні й інструктивні документи орієнтують освітян на розвиток самостійної особистості.

Визначаючи самостійність як базову характеристику активності особистості, науковці акцентують увагу на здатності дитини здійснювати діяльність без сторонньої допомоги, пов'язують самостійність із найбільш високим рівнем опанування дій, що підкріплюється наявністю інтересу до змісту діяльності, володінням необхідними вміннями та навичками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання самостійності як особистісної якості розглядалася у працях вчених Н. Аксаріної, Л. Божович, Л. Венгера, Д. Ельконіна, О. Запорожця, В. Крутецького, Я. Неверович, Є. Субботського.

Виховання самостійності дітей дошкільного віку, досліджувалося В. Аванесовою, Г. Биховець, Т. Власовою, Ю. Демидовою, О. Кононко, О. Лісовець, С. Марутян, В. Маршицькою, Ш. Амонашвілі, Г. Цекерман.

Роль праці у вихованні у дошкільників самостійності розкрита в працях О. Андрейчик, Г. Беленької, Р. Буре, Л. Кірдоли, Л. Островської, Л. Пісоцької. Вплив продуктивних видів діяльності на вищезазначений процес визначено у наукових роботах Н. Ветлугіної, Н. Голоти, Г. Григорьєвої, О. Дронової, В. Зінченка, Л. Калуської, Т. Казакової, Т. Комарової, Н. Сакуліної, О. Удіна та ін.

Мета дослідження – узагальнення визначень понять «самостійність», «самостійність

дітей дошкільного віку» в психолого-педагогічній літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різноманітність висновків педагогів та психологів щодо становлення самостійності дітей свідчить, що серед науковців немає одностайності в розумінні цього питання.

В педагогічній системі М. Монтесорі самостійність розглядається як біологічна риса, що притаманна дитині з перших днів її життя, яку можна вгледіти як в умінні тримати голову (2,5-3 місяці), так і в комунікативних навичках (2-3 роки). Необхідно вчасно виявити перші прагнення до автономності та підтримати їх, заклавши тим самим основу для формування самостійності у дітей.

1. До досягнення 3-річного віку дитина має оволодіти елементарними навичками самообслуговування: їсти, одягатися/роздягатися, вмиватися, складати речі/іграшки. Також для цього періоду характерний прояв свободи вибору – одягу чи іграшок для прогулянки, улюбленого посуду для їжі, улюблених місць для дозвілля на вулиці.

2. Виховання самостійності у дітей 3-4 років полягає в тому, аби підтримати бажання проявляти свою незалежність та відтворювати сценки із дорослого життя. Розширте його межі, залучаючи до щоденних справ, які з допомогою казок та ігор трансформуються у захоплюючі пригоди.

3. Старшим дітям поручайте виконувати щоденні обов'язки, що стосуються всієї родини. У цьому віці приходить усвідомлення власної відповідальності за дії, можливість аналізувати результати та помилки.

Академік І. Кон визначає самостійність як властивість особистості, що припускає, «по-перше, незалежність, здатність самому, без підказки ззовні, приймати і проводити в життя важливі рішення, по-друге, відповідальність, готовність відповідати за наслідки своїх вчинків і, по-третє, переконання в тому, що така пове-

дінка реально, соціально можливо і морально правильно» (Кон, 1989).

3. Гурина розглядала самостійність дітей раннього віку як стійке особистісне утворення, тенденцію поведінки, вияв активності, що набуває сталої форми, перетворюється на особистісну якість, засвідчує повторюваність певного стилю і стратегії. На її думку, самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості з такими складниками, як незалежність, ініціативність, самооцінка (Гурина, 2010).

У дослідженнях О. Кононко визначено, що активність і самостійність дитини дошкільного віку має тісний зв'язок з волею, тому що виконання завдання вимагає від дитини цілеспрямованості, уміння проявляти наполегливість. Вольові риси особистості вважаються стрижнем самостійності. У самостійної дитини завжди достатньо розвинена воля, така дитина рішуча у своєму виборі та оцінках, упевнена в досягненні мети. Залежна дитина завжди безвільна. Вона, навіть якщо й володіє знаннями, не вміє самостійно реалізувати свої здібності. Дослідниця не відкидає існування певного зв'язку між самостійністю й емоціями дитини: завдання, яке пропонує їй дорослий для виконання, має стати її завданням, набути для неї смислового значення, викликати емоції.

О. Удіна визначає самостійність як спосіб діяльності, зумовлений тим, що дитина дошкільного віку з раннього дитинства пов'язана з освоєнням різних видів діяльності (предметної, ігрової, трудової, продуктивної, пізнавальної). Дослідниця підкреслює, що формування самостійності як характеристики способу діяльності є першим етапом у розвитку цього явища й виступає функціональною сходинкою до формування самостійності як якості особистості. Якщо самостійність визначено як спосіб діяльності, її структура є ідентичною компонентам діяльності (мотив, мета, способи діяльності), а методика будується на формуванні уміння діяти без допомоги ззовні, поступово передаючи виконання окремих елементів діяльності самій дитині для самостійного здійснення без втручання дорослого. Ступінь самостійності дитини при цьому буде характеризуватися як ступінь її незалежності від допомоги ззовні (Удіна, 2008).

М. Савченко вказує на те, що на етапі завершення дошкільної освіти в контексті поняття

самостійність цільовими орієнтирами, передбачаються наступні вікові характеристики можливості дітей:

- вони виявляють ініціативу і самостійність в різних видах діяльності;
- здатні вибирати собі рід занять, учасників по спільній діяльності;
- дитина здатна до вольових зусиль;
- намагається самостійно придумувати пояснення явищам природи і вчинкам людей;
- здатна до прийняття власних рішень (Савченко, 2013).

У дослідженнях Д. Ельконіна проявляється підхід до самостійності як до інтегральних якостей особистості, які об'єднують в собі інтелектуальні, морально - вольові, емоційні сторони людини (Швець, 2003).

За Г. Биховець, дошкільника можна назвати самостійним, якщо його поведінка характеризується комплексом усіх основних показників – незалежністю, ініціативністю, цілеспрямованістю й оптимізмом. Несформованість хоча б одного з них робить неправомірною високу оцінку, бо кожне з названих умінь є необхідною умовою розвитку самостійності малюка, взяте окремо, не може гарантувати необхідний рівень активності особистості.

У роботах К. Кузовкової визначені рівні самостійності дошкільників, які залежать від змісту конкретної діяльності, здійснюваної дитиною без допомоги дорослих:

- високий рівень характеризується усвідомленим керівництвом власною поведінкою, ініціативою, активністю, що говорить про прагнення дитини до виявлення самостійності у власних діях. Такі дошкільники позитивно ставляться до самостійності;
- середній рівень розвитку самостійності характеризується тим, що в дітей проявляється прагнення до самостійності, проте не завжди успішно. Такі діти потребують допомоги дорослого;
- низький рівень характеризується тим, що в дітей ніяким чином не проявляється бажання зробити щось самостійно. У таких дітей не спостерігається позитивного емоційного ставлення до розвитку самостійності.

Т. Борисова виділяє 3 компоненти розвитку самостійності:

1. Інтелектуального: продуктивного і традиційного мислення. Виховання самостійності, за Л. Виготським, багато в чому залежить від

сформованості пам'яті, мислення, розвитку уваги, мови і так далі, при цьому діти вміють підпорядковувати свої дії різних завдань, досягати мети.

2. Емоційного: при конкретних умовах емоція може істотно підвищити продуктивність розумової діяльності.

3. Вольового: елементів волі, які закладаються у дитини ще в період перед дошкільного віку; ступінь розвитку волі залежить від засобу, форми і методи виховання (Борисова, 2008).

За В. Риндак, до характерних рис розвинутої самостійності відносяться: а) виконання роботи за власною ініціативою, помітити необхідність різних дій (поливати квіти, якщо земля суха; побачивши безлад, усувати його);

б) виконання роботи без сторонньої допомоги, без контролю дорослих;

в) виконання свідомих дій, вміння елементарно спланувати дії (вміти зрозуміти цілі роботи, передбачити їх підсумок);

г) формулювати адекватну оцінку своєї діяльності, здійснення елементарного самоконтролю;

д) перенесення відомих способів дій в нові умови (Рындак, 2006).

Значний внесок у розвиток самостійності зробив і швейцарський педагог-новатор Й.-Г. Песталоцці, який зазначав, що пізнання самого себе є центральним пунктом, з якого має виходити все навчання і виховання.

Автор підкреслював подвійний характер пізнання самого себе:

- 1) це пізнання своєї фізичної природи;
- 2) це пізнання своєї внутрішньої самостійності, усвідомлення своєї волі, здатності самому досягати власного благополуччя, усві-

домлення свого обов'язку залишатися вірним власним поглядам.

Самостійність відіграє важливу роль у розвитку емоційного виховання. Основними функціями емоцій є оцінка, спонукання до діяльності, стереотипне розв'язання ситуацій, організація діяльності, вплив на пізнавальні й органічні процеси.

Адже вихована дитина володіє своїми емоціями, ніколи не влаштує істерики. Під час будь якого прояву самостійності, дитина вчиться стримувати свої емоції та керувати ними. За допомогою емоцій дитина передбачає розгортання подій у певному напрямку, вона очікує приємних чи неприємних для себе ситуацій. Це стимулює її до певних дій.

Виховання самостійності матиме результат, коли будуть створені відповідні психолого-педагогічні умови; коли дорослий буде активно спонукати дитину до прояву ініціативи, вчитиме планувати свою діяльність, формувати мету, знати способи її досягнення і бачити кінцевий результат.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Різноманітність тлумачень у психолого-педагогічній науці дефініції «самостійність» свідчить про багатогранність та складність цього явища. Існують різні підходи й щодо визначення сутності цього поняття стосовно дітей дошкільного віку.

Незважаючи на розбіжності в поглядах на процес розвитку самостійності дітей дошкільного віку, загально визнаною є оцінка дошкільного періоду як чутливого у вихованні цієї якості. Загально визнаною є також і оцінка значення самостійності в становленні дитини як особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова О.Ф. Самостоятельность как база формирования социальных компетенций дошкольника. *Детский сад от А до Я*. 2008. № 1. С. 124–132.
2. Гуріна З.В. Розвиток самостійності як базової характеристики підростаючої особистості дитини. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць; КПНУ імені Івана Огієнка; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2010. Вип. 9. С. 65–74.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. Москва: Просвещение, 1989. 256 с. 30.
4. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие. Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
5. Рындак В.Г., Кулешова Е.И. Роль дошкольного периода в воспитании творческой самостоятельности младшего школьника. *Вестник ОГПУ. Серия: педагогика*. 2006. № 4. С. 116–123.
6. Савченко М.В. Підготовка педагогів до роботи з виховання самостійності в дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди: зб. наук. праць. Серія: педагогіка*. 2013 № 28. С. 283–288.

7. Удіна О.М. Виховання самостійності дошкільників в образотворчій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» ; Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2008. 21 с.
8. Швець О.М. Види художньої діяльності з паперу. Запоріжжя, 2003. 71 с.

REFERENCES:

1. Borysova O.F. (2008) Samostoiatelnost kak baza formirovaniya sotsialnykh kompetentsyi doskolnyka. [Independence as a basis for the formation of social competencies of preschoolers.] Detskiy sad ot A do Ya. № 1. S. 124–132 [in Russian].
2. Hurina Z.V. (2010) Rozvytok samostiinosti yak bazovoi kharakterystyky pidrostaichoi osobystosti dytyny. [Development of independence as a basic characteristic of the growing personality of the child.] Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats; KPNU imeni Ivana Ohienka; Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy, Vyp. 9. S. 65–74 [in Ukrainian].
3. Kon Y.S. (1989) Psykholohiya rannei yunosty. [Psychology of early adolescence] Moskva: Prosveshchenye. 256 s. [in Russian].
4. Komenskiy Ya.A., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalottsy Y. (1989) Pedagogicheskoe nasledye. [Pedagogical heritage Sost]. V. M. Klaryn, A. N. Dzhurynskiy. Moskva: Pedagogika. 416 s. [in Russian].
5. Ryndak V.H., Kuleshova E.Y. (2006) Rol doskolnoho peryoda v vospytanny tvorcheskoi samostoiatelnosti mladshoho shkolnyka. [The role of the preschool period in the upbringing of the creative independence of the younger student] Vestnyk OHPU. Seryia: pedagogika. № 4. S. 116–123. [in Russian].
6. Savchenko M.V. (2013) Pidhotovka pedahohiv do roboty z vykhovannia samostiinosti v ditei doskilnoho viku v ihrovii diialnosti. [Preparation of teachers for work on education of independence at children of preschool age in game activity] Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody: zb. nauk. prats. Serii: pedagogika. № 28. S. 283–288. [in Ukrainian].
7. Udina O.M. (2008) Vychovannia samostiinosti doskilnykiv v obrazotvorchii diialnosti : avtoref. dys. ... kand. ped.nauk : spets. 13.00.08 «Doshkilna pedagogika» ; [Educating the independence of preschoolers in art] In-t problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv. 21 s. [in Ukrainian].
8. Shvets O.M. (2003) Vydy khudozhnoi diialnosti z paperu. [Types of artistic activities made of paper]. Zaporizhzhia. 71 s. [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 2 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

UDC 376-056.34:373.3.011.3-052]:159.922.76

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.23>

Valentyna BILAN

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300

ORCID: 0000-0002-6615-5211

To cite this article: Bilan, V. (2022). Do problemy orhanizatsii psykholoho-pedahohichnoho suprovodu ditei molodshoho shkilnoho viku z rozladamy autystychnoho spektru [Organization of psychological and pedagogical support for primary school children having autism spectrum disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 141–151, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.23>

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN HAVING AUTISM SPECTRUM DISORDERS

The article reveals the stages of psychological and pedagogical support for primary school children with autism spectrum disorders (ASD) and the educational experiment has been carried out. It consists of several stages. On every stage the educational program for a group (class) and the individually adapted program for every student with ASD have been developed and adapted. The latter includes three blocks: basic, the programs to correct disorders on cognitive sphere and the programs to correct emotional-volitional development. It is proved that during the educational experiment we have found that educating a student with ASD at general secondary education establishments is optimal to start at corrective small size classes with his further transfer to the inclusive class. This studying may be held in several stages: adaptive and diagnostic, content and organizational, resultative and reflexive. But at adaptive and diagnostic stage very child needs a social integration at school. After the stage the basic of educational behavior are formed in the children with ASD, correlation and communication with children and adults appears to be more adequate to social norms.

The monitoring system of the results to master adaptive educational program is also developed. Its tasks include: 1) to adapt the assessing system in order the children with ASD are able to demonstrate the results and knowledge of the subject; 2) to analyze the students' knowledge and skills mastering and opportunely take the measures to remove gaps; 3) to collect and analyze the information for developing and correcting the students' individual educational route.

The introduction of supplementary educational teaching instrument is proved to help a child with ASD fulfill the tasks being oriented on the final result, make easier the fulfillment of interim operations, e.g. the recollection of earlier studied material. One of the suggested innovations deals with the use of special monitoring system that helps to adapt the assessing system in order, on one hand, the children with ASD to be able to demonstrate the results and the knowledge of the studied subjects and, on the other hand, to have the possibility to opportunely take the measures in removing gaps.

It is stated that not every child with ASD is able to continue his studying in the inclusive class even after he has been a student in a corrective class. This student is necessary to continue his studying in the system of special schools. The educational experiment has revealed that team approach is one of the requirements to organize the studying of the children with ASD at school. It is important for the team to include sufficient number of specialists to provide complex and systemic corrective and developing influence.

The results of the study may be used for further development of specialized teaching methods, technologies and forms for children with ASD at primary and secondary education.

Key words: *primary schoolers, disorders, autism spectrum, psychological and pedagogical support, inclusion, individual educational trajectory, adaptive programs.*

Валентина БІЛАН

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300

ORCID: 0000-0002-6615-5211

Бібліографічний опис статті: Білан, В. (2022). До проблеми організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 141–151, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.23>

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті розкрито питання організації психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку із розладами аутистичного спектру та проведено навчальний експеримент, який складався з декількох етапів. На кожному етапі була розроблена та адаптована освітня програма як для групи (класу), так й індивідуальна для кожного учня з розладами аутистичного спектру, що складалася з трьох блоків: базового, програм корекції порушень пізнавальної сфери та програм корекції емоційно-вольового розвитку. Таким чином, під час проведення навчального експерименту ми виявили, що навчання учня з розладами аутистичного спектру в закладі загальної середньої освіти доцільно починати у корекційних класах малої наповнюваності з подальшим переходом такого учня в інклюзивний клас. Відповідне навчання може охоплювати кілька етапів: адаптаційно-діагностичний, змістово-організаційний, результативно-рефлексивний. Проте і під час адаптаційно-діагностичного етапу всім дітям необхідна соціальна інтеграція в школі. Після закінчення адаптаційно-діагностичного етапу в учнів із розладами аутистичного спектру формуються основи навчальної поведінки, а взаємодія і спілкування з дітьми та дорослими стають більш адекватними і відповідними соціальним нормам.

Також розроблено систему моніторингу результатів освоєння адаптованої програми навчання, до завдань якої входило: 1) адаптувати систему оцінювання так, щоб діти з розладами аутистичного спектру могли досягти результатів і продемонструвати знання з предмета; 2) здійснити аналіз засвоєння знань і вмінь учнів та своєчасно вжити заходів для усунення прогалин; 3) здійснити збір та аналіз відомостей для розробки й корекції індивідуального освітнього маршруту учнів.

Доведено, що введення індивідуального допоміжного засобу навчання допомагає дитині з розладами аутистичного спектру виконувати завдання, орієнтуючись на кінцевий результат, полегшує виконання проміжних операцій, зокрема пригадування раніше пройденого матеріалу.

Одним із запропонованих нововведень було використання спеціалізованої системи моніторингу, що, з одного боку, дозволило адаптувати систему оцінювання так, щоб діти з розладами аутистичного спектру могли досягти результатів і продемонструвати знання з предметів, що вивчаються, а з іншого боку, давало змогу своєчасно вживати заходів для усунення прогалин.

З'ясовано, що не всі діти з розладами аутистичного спектру можуть продовжувати навчання в інклюзивно-му класі навіть після навчання в корекційному класі.

Таким учням доцільно продовжувати навчання у системі спеціальних шкіл. Під час навчального експерименту визначено, що командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання дітей із розладами аутистичного спектру у школі. Важливо, щоб до складу команди входила достатня кількість фахівців для забезпечення комплексного і системного корекційно-розвивального впливу.

Результати наукового дослідження можуть використовуватися для подальшої роботи у напрямі розробки спеціалізованих методів, технологій і форм навчання учнів із розладами аутистичного спектру на рівні початкової та основної освіти.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, молодші школярі, розлади, аутистичний спектр, психолого-педагогічний супровід, інклюзія, інклюзивне навчання, індивідуальна освітня траєкторія, освітня програма, адаптовані програми.

Introduction. One of the key tendencies of present education reformation lies in the organization of the conditions for valuable implementing children with limited educational needs (further – LEN) and limited health opportunities. The adaption of the Law of Ukraine “On Education” is a significant step in the process. It describes pupil’s status having LEN and the necessity to organize special educational conditions for the children with LEN. The Law also gives a legislative consolidation for parents to choose educational forms for their child including exclusive studying.

Particular group of children with LEN includes children with autism spectrum disorders. Autism spectrum disorders (further – ASD) are of primary disorders. Thus, the organization of educational

environment for the children requires consideration of a number of correlated factors that are determined by their specific features (Kolupaieva, 2010: 96; Lavrinenko, 2017: 168; Sokolova, 2019: 474, Chamberlain, 2007: 230–242; Cohen, 2009: 1–7).

All children having ASD need to organize special educational conditions including support at school. But the rate of the support may considerably variate depending on the symptoms of developmental disorders display of a separate child (Myles, 2005: 201; Sansosti, 2012: 917–931).

The problem of education organization and socialization of children with LEN in institutions of general secondary education is rather pointed today. The reason of it is found in the fact that the number of children with LEN studying at school is constantly increasing (Tertychna,

2009: 148–154; Yakovleva, 2013: 351; Haller, 2010: 9–30). It causes pretensions of both school assistance and parents. Though, in the scientific literature on teaching children with LEN the subject wasn't accurately described.

Analysis of recent researches and publications.

Despite the fact that foreign practice of inclusive education for children with special educational needs includes prominent experience and the described problem involves many publications, it can be used in present Ukrainian school excluding adaptation and consideration of specific features of native educational system (Zasenko, 2014: 336; Skrypnyk, 2008: 72; Sofii, 2014: 150–154; Shevtsov, 2009: 483). Moreover, inclusive teaching of children with LEN is a significant scientific and practical problem that comprises both supporters and antagonists. It is important to add that by the present there have been insufficient scientific studies that can evaluate effectiveness and success of inclusive studying of children with LEN (Hess, 2008: 961–971; Sansosti, 2012: 917–931).

Thus, the further detailed organizational and methodological, scientific and research work that forestalls mass arrival of children with LEN to the institutions of general secondary education is urgent.

The purpose of the article lays in describing stages of psychological and pedagogical support for primary school children with autism spectrum disorders (ASD) and its organization.

Research methods. In accordance with the research aim and tasks we used general scientific methods (analysis, comparison, generalization, systematization, and concretization), lays in describing stages of psychological and pedagogical support for primary school children with autism spectrum disorders (ASD) and its organization; in order to systematize the sources, the bibliographical search has been implemented.

Results. The survey was held at an institution of general secondary education for varied supply of available education and socialization of children with ASD at an institution of general secondary education. The experiment was conducted in several stages: adaptive and diagnostic, meaningful and organizational, resultative and reflexive.

Each stage included the prominent tasks of designing adaptive educational programme for both a group (class) and individually adaptive program for every student with ASD.

In the context of the survey for students with ASD the adaptation touched working programs on every course studied in corrective classes, as well as individually adaptive programs for every student with ASD.

The curriculum is made of the basic learning component including 19–20 hours a week, and a corrective component including 4–9 hours a week.

Thus ASD is of invasive children's developmental disorders, the program is complex and combines three blocks: basic, the programs of cognitive violations, and correction of emotional and volitional disorders.

The educational program blocks:

I. Working programs of general primary education in 1–3rd grades to be used in special correctional classes were organized basing on the educational program adapted at the educational institution. In case of necessity their correction was held while replacing or supplementing separate learning subjects with the subjects of adaptive basic educational programs for children with developmental disorders and severe speech pathologies.

II. Working programs of the courses on correctional and developmental sphere aimed at developing and correcting higher mental functions, and forming educational activity. Based on the results of primary diagnostic of psychological and physical developmental level an individual curriculum was organized for every student. It took into account their individual educational opportunities and personal specific features. These programs were realized by the specialists of psychological and pedagogical support (special education teacher, psychologist, teacher-speech therapist).

III. Programs of the extra curriculum activities courses were aimed at developing student's emotional and volitional sphere.

In this context there were organized extra curriculum activities – “Let's communicate” and “Art School”. It implies an important component of corrective work with children having disorders in emotional and volitional sphere, because they are the classes where children get an opportunity to master the skills of social communication, social behavioral norms, cooperate with each other.

The children who studied at corrective classes were able to attend the following school extra

curriculum activities: choir, karate, football. The advantage implies the fact that the supervisors formed the teachers the children were introduced previously at the lessons of music, physical training or art performing.

Determining the content of education for children with ASD, we emphasized that on the primary studying level an educational route and studying for every child were to be organized. It should guarantee the final result that meets with the appropriate child's studying opportunities – if the specific features of the child with ASD prohibit him studying in an inclusive class, he should maximum realize his potential and show mastering adaptive educational program (AEP).

The formation of specially organized environment to teach children with ASD at school is determined by solving the following problems:

1. Most of children with ASD need long time to adapt for school. The change of ordinary schedule, new adults and children, environment complication cause the situation when children demonstrate negativism, affective flashes, inadequate and impulsive behavior, etc. Sometimes affective flashes are followed by verbal and non-verbal aggression to the environment.

2. Specific difficulties in the organization of group teaching for children with ASD cause disproportional development and changeable display of abilities in appropriate children. That complicates the use of educational and methodological complexes that are made for the students of general secondary educational institutions without amending the basic educational program. In addition, on a primary studying level there often appears developmental delay of educational motivation in children. It is found to be very difficult to take these differences into account.

Inclusive study in go for child with ASD starts with a preparatory stage which we determine as adaptive and diagnostic. Here teaching children with ASD is aimed at considering their specific features in organization and content. The teaching on this stage is important to have diagnostic direction. According to K. Hilbert, T. Piters (Hilbert, Piters, 1998: 124), on this stage autistic child "...mostly needs protection than integration".

Tasks of the first stage:

1. Organization of detailed diagnostics aimed at determining actual and potential level

of cognitive and personal development of students with ASD.

2. Formation of studying behavior skills and studying motivation.

3. Development of specific didactic environment to release adaptation and prevention of different forms of protective behavior of children with ASD; involving in developmental cooperation, with peers particularly.

4. Gradual (in proportion with the readiness of the separate child) increase of social and educational space for children with ASD: the use of checkroom, canteen, and participation in school events.

The level competences formation of a child with ASD and normally developed child will differ at the beginning of school. Thus, while organizing teaching we formed the program of universal teaching actions (UTA), which is of correctional approach. At this stage there appeared students' unformed skill of behavior, clear violation of cooperation and communication with both peers and teachers. That's why the choice of UTA was predominated by the tasks aimed at correcting disorders.

Studying at the first grade was at small size classes (six students) and included group (lessons, classes of additional education, subgroup correctional and developmental classes, participation in projects), and individual correctional and developmental classes (defectological, psychological and of speech therapy). The amount and content of programs of individual correctional support for a separate child was determined by the disorders display and structure. In the group of correctional and developmental classes all students with ASD participated.

In spite the fact that at the first stage children with ASD studied separately in a different class, they were socially integrated at school: they used common checkroom, school canteen, participated in school events.

The described organization provided more effective solution of behavioral problems which usually appear in children with ASD in adaptive period. For example, there disappeared the problem of a screaming child at the lesson. The child can scream loudly every time he feels uncomfortable: he is speaking at the blackboard; the teacher payed attention to other children; he doesn't want to accomplish the task, etc. The only way to change

the behavior is taking no account to the scream, continuing the lesson and finding the way to interest the child. It is not numerous correctional classes which are possible to be used to realize this method.

At this stage frontal teaching forms are often not enough because of unformed students' studying behavior and motivation. Individual correctional and developmental classes used at the period compensate developmental disorders and prevent students' dropping behind the educational program.

Correctional and developmental program was developed as a complex psychological and pedagogical impact which takes into consideration the ontogenesis regularities and morphological specific features of the central nervous system of the child with ASD. Thus, while holding the classes the methods and modes developed by scientists and experts in psychology, speech therapy, defectology and adopted for students with ASD were used.

There were also implemented special authorial methods such as methodology to teach painting children with ASD (Zvereva, 2014: 2), methodology to form and develop subject and practical activities at individual lessons (Shargorodskaya, 2006: 54).

Teaching writing is one of the most difficult pedagogical problems training children with ASD. Sometimes the difficulty in experience forming causes it is impossible mastering by students with ASD and accomplishing written tasks on computer (Nikolskaya, Kostin, 2015: 17–26). The developed by us methodology to form graphical skills and elementary teaching writing children with ASD provided formation of writing skills practically in every child.

Teachers of music, physical training and art, who didn't have special defectologic education, were involved in conducting lessons in correctional classes. Firstly the lessons were held together with the teacher of the appropriate subject and the class teacher of the correctional class. The class teacher having higher defectologic education helped the teacher develop the working program and lesson planning. He could also help solve behavioral problems quickly that appeared at lessons. The obligatory condition included involving the teachers of music, physical training and art in the meetings of methodological association of the service of correctional, psychological and pedagogical support. There meaningful and organizational issues of teaching

children with ASD were discussed. Later the obtained knowledge and experience provided a subject teacher with conducting lessons without a class teacher.

While organizing the space the method of structuring was used: the whole room was of a specific use (for example, in the class it was prohibited to play during the break).

The classroom was accurately zoned and the child had his particular working place. In the classroom there were compact desks for one child. Each room had its own rules to conduct that had been demonstrated children previously (for example, as paintings, photos and wall inscriptions).

The first grade was situated at the ground floor in a compact space consisting of several rooms. Next to it there was a game room where children could play during the break. It helped soften transferring from preschool educational institution to school because the game room included many usual for a child things: toys, small chairs and tables, a possibility to build a shelter with soft blocks, etc. At the beginning of the day in the game room there was held a lesson-sphere with game tasks. During the break teachers organized a joint game.

There was also a small room with poor touch elements where a child could stay alone or with a teacher. The availability of the room is very important for organization of teaching children with ASD at general secondary schools that include a high level of noise and other sensory stimuli. The possibility to visit the room often provides avoiding inadequate behavior and affective or demonstrative reactions in the child with emotional and volitional disorders.

In school during the first year of studying the children with special educational needs could attend a separate toilet on the ground floor.

The children attended school five days a week. The lessons started later than of the rest classes – beginning with the second lesson. It was caused by the situation when on the primary level before the beginning of the lessons the school checkroom was overcrowded as for a great number of children and adults accompanying them. This situation was rather nervous for children with ASD. After schooling correctional and developmental classes and lessons in the groups of supplementary education were held.

Time structuring was an important method to be used for studying day organization. At

the beginning of the day in the board there was published and discussed the schedule of lessons and events for the current day.

It was public and visible all day long. That helped compensate stereotyped and insufficient activity planning in children with ASD and prepare them for changes in the time-table. If necessary the child was given an individual time-table of lessons and events.

At the beginning of the year on the lesson of a correctional class two adults were often present: a teacher and a teacher assistant. A tutor or a psychologist can be performed as an assistant. His presence is caused by the fact that at primary levels of education it is difficult for many children to comprehend and perform a frontal instruction. While studying some of them need stimulating support of an adult; sometimes a child needs to go out and rest in a corridor or a special room.

The methods of time structuring were also used during the lesson. The teacher could demonstrate the succession of proposed tasks or the succession of the steps to accomplish the task.

One of the main principals of educational process organization in a correctional class included an individual approach for each student. The tasks of different levels were used at the lesson: a student could fulfill the task on the lesson subject depending on his possibilities and the set studying task.

The tasks of different levels were developed with the following methods:

- organization of the joint activity at the lesson on the common subject where each student has his own possible role;
- accomplishment of the tasks that are outwardly similar but of different difficulty level;
- accomplishment of the similar tasks with teacher's assistance of different proportions;
- accomplishment of the similar tasks using supplementary studying methods or on general terms;
- use of different forms of answers on the same tasks;
- accomplishment of the similar tasks that differ in amount;
- accomplishment of the similar tasks on different material (in accordance with the child's interests).

No points were given in the first grade. The system of conventional qualitative and quantitative assessment was used instead (encouraging

system with stickers or badges on the common achievements paper). At first every student was encouraged for any activity and positive result. Gradually while encouraging, the result close to the sample was accounted.

After the end of the adaptive and diagnostic stage the children with ASD showed the formed bases of studying behavior; cooperation and communication with children and adults appeared to be more appropriate to social norms. Before the second stage began, all students accomplished school rules with adults assistance, were able to cooperate and make arrangements. Thus, content and organizational stage included the following tasks (the 2nd and 3rd classes):

1. Gradual extension of social and educational school space individually for each student, development of individual educational route including lessons in an inclusive class.

2. Attending separate lessons in normal classes by the children with ASD and being accompanied by a tutor according with individual schedule and adaptive educational program.

3. Detection of actual and potential studying level of each student of correctional classes in order to determine his possibilities for further education of the program of general secondary educational institution.

This stage was also known by the skills aimed at UTA forming – the tasks of development were set: activity independence; considering the communication norms and cooperation in difficult and conflict situations; ability to participate in group game, etc.

The second studying stage was determined by the change of educational space organization while saving the lesson organization.

The children transferred to the second grade studied in separate classrooms on the second floor where secondary classes of primary school were situated. Each classroom included a separate space to play. The children of these classes had an opportunity to spend their time in both the classroom and recreations of the second floor together with normally developed peers but being compulsory accompanied by the teacher. This stage also indicated the use of basic methods of time and space structuring. Thus, the classroom definitely reported the schedule of everyday lessons and events. Small desks for one child were also provided.

This stage was also identified by the personal schedule for every child that together with the lessons at a correctional class included separate lessons at normal classes. The subject choice for every child was predominated by their advantages. Most often they were the lessons of physical training, art, music, technology, environment and literary reading. Child accompany at the inclusive class lessons was the main task of the tutor. Together with the lessons at inclusive classes the personal educational plan of the children with ASD consisted of the lessons at a correctional class, individual and group correctional and developmental lessons, as well as the lessons in the system of extra curriculum activity.

At the beginning of the academic year at the school psychological and pedagogical meeting the decision about the further studying of every child after finishing the third grade and based on the results of the appraisal on the second grade was taken. In accordance with the decision during the third grade the preparatory and organizational work on children's transfer to the fourth grade was implemented. Some children having finished the third grade continued the studying at a normal class with complete inclusion.

On our experience, few children with ASD are able to continue studying at an inclusive class even after studying at a correctional class. Often the basic reasons lay at serious mental or behavioral problems that are impossible to solve at a general secondary educational institution.

Having finished the second stage the preparation for inclusive studying was over as well. Thus, according to the decision of psychological and pedagogical meeting the children were transferred to normal classes and studied at an ordinary schedule together with normally developed children.

During the third stage the studying of children with ASD was held at complete inclusion in accordance with personal educational routes. The children with ASD continued studying at the same classes where they previously attended some lessons. Here the transfer to the other studying form was softener, because before studying at an inclusive class the children with ASD were previously familiar to the class teacher and could differentiate some children.

Tasks of the third stage:

1. Organization of psychological and pedagogical accompany of the child with ASD who studied at an inclusive class.

2. Providing availability of studying material for the children with ASD.

3. Helping children with ASD involve in the classmates team, participating in joint class and extra curriculum activities.

Studying at the stage is rather difficult for children with ASD even being involved in preparatory stages. During the normal lesson with 20–25 children more events happen, the offered information is usually of bigger size and speed, the requirements for randomness and self-regulation are of high level. Thus, at the stage the main trend to form skills is the development of self-independence to use previously received and formed skills in the organization of own behavior and activity.

At this stage the children with ASD didn't need specific space and time organization of the environment. They studied at a normal class, with the normal schedule. The accompanied tutor helped solve the problems. For example, the children with ASD had to be previously prepared for the studying schedule change; they had to be accurately informed about it or to be allowed not to participate in unexpected events.

The children which had been transferred to the fourth grade, studying by an individual educational route that included both studying at the lessons in a normal class, and group correctional lessons after the studying. The studying there was aimed at preparing to transfer to secondary school.

During the fifth and the next classes children with ASD were completely involved into the educational process at a normal class. They studied by the common normal schedule in accordance with the adaptive basic general secondary educational program.

Each class included two students with ASD who were accompanied by the tutor. On our experience, even if normally developed peers take the child with ASD, close relationships between them and autistic child do not develop because of specific features of communicating and cooperating. Studying of two children with ASD at a one inclusive class provides a micro group that often compensates the problem and develops the skills of communication and cooperation of autistic children more effectively.

Tutors tasks also included teacher assistance in adaptation of studying material and teaching methods in accordance with students' personal

specific features. The tutor's aim is child's involving in the lesson course. It is possible to be achieved only in the process of the joint work of the tutor and the teacher.

We developed the monitoring system of the mastering results of the adaptive studying program. Its tasks form the following: 1) adapt the assessment system in the way the children with ASD could achieve the results and demonstrate the knowledge of the subject; 2) analyze the acquisition of students' knowledge and abilities and in proper time take measures on eliminating defects; 3) collect and analyze the information on developing and correcting students' individual studying route.

To achieve the described purposes the following documents were developed:

1. Individual adaptive educational program (IAEP).

2. Analysis of progress and formation of studying skills (technological maps) on all subjects of the educational program that is filled in by the teacher.

3. Maps of the development of emotional and volitional sphere.

4. Maps of dynamic observation that are filled in by the specialists who conduct individual correctional and developmental lessons (by a teacher-speech therapist, teacher-defectologist, psychologist).

5. Portfolio of every student that include activity products of the children with ASD.

6. Observation registers that are filled in by tutors at group lessons and during the lessons in a classroom, break or extra curriculum activity.

Just like for normal children, there were taken control measures in intermediate and running check and inner monitoring of education quality of children with ASD. We took into consideration the fact that assessment of the children with ASD with the standard school points scale that includes unsatisfactory results for this students group. In most cases control and measuring materials are created for normally developed children and require serious adaptation for the structure and methods of tasks presenting, speed, difficulty, etc. Adaptation of control and measuring materials contained the following elements:

1) Increasing time for tasks fulfillment or reducing task rate; reducing rate of written answer (for example, changing tasks to rewrite for tasks to "fill in the missing words/letters");

2) Simplifying or shortening text in tasks, layout of big task on separate steps, reducing the number of tasks on the page; changing oral answers for the written and vice versa, changing answer or task form for the simplified (changing composition for its statement, statement for rewriting, etc.);

3) using demonstrative materials when tasks are being completed or oral answer are presenting (schemes, pictures, fulfilment algorithms, oral answer plans, etc.);

4) excluding the tasks which a student deliberately is not capable to cope with (for example, phonetic word analysis for children with gross violation of phonemic hearing).

One of the important methods includes introducing individual supplementary studying modes which can be used by a child with ASD during the lesson. Individual supplementary studying modes are inserted into the document "Individual Adaptive Educational Program". An individual supplementary studying mode is possible to be of reference material on the learnt topics (hint cards with math formulas, multiplication or summation tables, the list of important historical events, etc.); algorithm or scheme to solve the task of a separate type (for example, the scheme of word analysis on its structure or syntactic proposition analysis, algorithm to solve equation or text task, etc.); plan of oral answer as questions or pictures, etc. Implementing of individual supplementary studying mode helps a child with ASD accomplish tasks; relying on the final result releases the fulfilment of intermediate operations such as recollection of previously learnt material.

In general, children with ASD got the points in five-point scale for the same works as normal children; for example, activity at the lesson (report, retelling, report by heart and others), completing home assignments and tests (at home or immediately with the class), project activity, etc. Results of students' intermediate and running check were written in both class register and the document "Individual Adaptive Educational Program" that had been developed for every student. The mark for the performing educational tasks wasn't reduced if individual supplementary studying mode was used.

Both the level of independence while the task was being completed by the child with ASD and the work results were assessed. To evaluate the independent student's works the points scale of "the second type" was introduced; it is

shown in Table 1. Assessment on the scale was also held by the tutor or teacher. The results were introduced into the document “Individual Adaptive Educational Program”.

Table 1
The Scale of Points to Denote Independence Level of Task Performance

Points	Criteria description
5	A student performs the task independently in a given time with the class
4	A student performs the task independently but he needs additional time
3	To perform the task a student needs a simplified individual instruction that describes the sense of the task
2	To perform the task a student needs individual modes
1	To perform the task a student needs an organized support of a teacher on every stage
0	Task performance isn't available

The service consisted of the following specialists: inclusion coordinator; three teachers of special correctional classes; four tutors; two special education teachers; one speech therapist teacher; four teachers-psychologists (including two neuropsychologists, family psychologist, school psychologist who works with normally developed children). The activity of specialists of the psychological and pedagogical support service implemented both the work with children having ASD and all students of the school. But for the school psychologist who was a part of the team, the work with the children enclosed the other specialists as well: teacher-speech therapist, special education teacher or neuropsychologist. Thus, with parents' permission a weak student was able to pass the psychological and pedagogical examination that revealed the lagging reasons. The examination results were taken into account to develop the events plan that was aimed at helping the child.

Team approach is one of the basic requirements for studying organization of the children with ASD at school. The specialists develop one course to work with the child, general rules and requirements. The presence of family psychologist helps coordinate the work of specialists and parents; develop general system of requirements and home and school rules. As a result, the child appeared to master and get used to the requirements more easily as they didn't contradict each other.

With optimal organization of correctional work the specialists together resume the diagnostic results and decide the actual developmental tasks to be solved at individual lessons with a defectologist, psychologist, speech therapist, or at the class, extra curriculum activities, etc. If a problem is worked on by more than one specialist, continual dialogue is required in order for the correctional programs not to contradict each other but perform mutual complementing. The specialists also give recommendations to a teacher on the lessons organization considering children's individual specific features: possible child's participation forms at a lesson, supplementary modes, specific features of motivation, etc. It results in possible developing one strategy of complex impact at both frontal and individual correctional and developmental lessons. While conducting the survey we discovered it is reasonably to start studying of the child with ASD at a general secondary education institution correctional classes of small number with his further transfer to the inclusive class. The studying may be held in several stages: adaptive and diagnostic, meaningful and organizational, resultative and reflexive. But at an adaptive and diagnostic stage a social integration at school is important for all children. After finishing the stage the children with ASD form the basis for studying behavior, and cooperation and communication with children and adults is getting more adequate and appropriate for social norms.

Conclusions and prospects. There fore, the not every child is able to continue studying at an inclusive class even having finished the education at a corrective class. The main reasons for it include severe mental and behavioral problems to solve which are impossible to cope with at school. Thus, it is to the point to continue studying at a special school (special correctional schools for children with mental disorders, for children with severe speech pathology and others). The children who after correctional stage can study at complete inclusion regime, should be transferred to normal classes and study at general normal regime together with normally developed children with compulsory tutor accompany.

One of the recommended innovations enclosed the use of special monitoring system. It provided adaptation the assessment system in the way children with ASD were able to achieve the results

and demonstrate subjects' knowledge, and allow opportune use of the measures to remove faults.

The survey showed that a team approach is one of the basic requirements for studying organization of the children with ASD at school. It is the use of the described approach that provides the one strategy of complex influence on the children with ASD at both the lessons and frontal and individual correctional

and developmental lessons. It is important for the team to include the sufficient number of specialists to provide complex and systemic correctional and developmental impact.

The described survey is promising and helps continue the work in order to develop special methods, technologies and forms of studying the students with ASD at the level of primary and basic education.

REFERENCES:

1. Chamberlain B., Kasari C., Rotheram-Fuller E. (2007) Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 37, pp. 230–242.
2. Cohen S., Bleiweiss J., Mouzakitis A., Fahim D. (2009) Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on inclusive education*. Vol. 8. No. 1, pp 1–7.
3. Haller B., Ralph S., Zacs Z. (2010) Confronting obstacle to inclusion: how the US news media report disability. *Confronting Obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education*. London : Routledge, p. 9–30.
4. Hess K.L., Morrier M.J., Heflin M.J., Ivey M.L. (2008) Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Vol. 38, pp. 961–971.
5. Hilbert K., Piters T. (1998) Autizm: Meditsynskiye i pedagogicheskiye aspekty [Autism: Medical and Pedagogical Aspects]. SPb. : ISPiP. (in Russian)
6. Kolupajeva A., Taranchenko O. (2010) Dity z osoblyvymy potrebamy v zahalnoosvitnomu prostori: pochatkova lanka: putivnyk dlia pedahohiv [Children with Special Needs in General Education: Primary Level. Guide for Teachers]. K. : ATOPOL. (in Ukrainian)
7. Lavrinenko L. (2017) Shkola dlia kozhnoho (okremi aspekty inkluzyvnoi osvity): navch.-metod. posibnyk dlia kerivnykiv zakladiv osvity, uchyteliv ta vykhovateliv ZDO, HPD, shkil-internativ, metodystiv [School for Everyone (Separate Aspects of Inclusive Education): guide for directors of educational establishments, teachers and educators of preschool institutions, extended day groups, boarding schools, methodologists]. Chernihiv : Chernihivskiyi natsionalnyi tekhnolohichniy universytet (ChNTU). (in Ukrainian)
8. Myles B.S. (2005) Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
9. Nikolskaya O., Kostin I. (2015) Eshche raz pro osobybe obrazovatelnyye potrebnosti mladshego shkolnika s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Again about Special Educational Needs of Junior Schooler with autism spectrum disorder]. *Defectology*. No. 6, pp. 17–26. (in Russian)
10. Sansosti J.M., Sansosti F.J. (2012) Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definitions and decisions making. *Psychology in the Schools*. Vol. 49. No. 10, pp. 917–931.
11. Shargorodskaya L. (2006) Formirovaniye i razvitiye predmetno-prakticheskoy deyatel'nosti na individualnykh zanyatiyakh [Formation and Development of Subject and Practical Activity at Individual Lessons]. M. : Terevinf. (in Russian)
12. Shevtsov A. (2009) Osvitni osnovy reabilitolohii [Educational Basics of Rehabilitation]. K. : MP Lesia. (in Ukrainian)
13. Skrypnik T. (2008) Metodyka doslidzhennia psykhiichnykh protsesiv u doshkilnykiv z autyzmom [Research Methodology of the Psychological Processes in the Preschoolers with Autism]. K. : Pedahohichna dumka. (in Ukrainian)
14. Sofij N.Z. (2014) Osoblyvosti planuvannia v inkluzyvnomu klasi: stvorennia indyvidualnoi navchalnoi prohramy [Specific Planning Features in an Inclusive Class: Developing of Individual Educational Program]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Vol. 6, pp. 150–154. (in Ukrainian)
15. Sokolova B. (2019) Teoretyko-metodychni zasady psykholohichnoho suprovodu shkoliariv iz syndromom Dauna [Theoretical and Methodological Principals of Psychological Support for the Schoolers with Down Syndrome] (Doctor's Thesis), Kyiv. (in Ukrainian)
16. Tertychna N., Holovan, H. (2009) Kharakterystyka dynamiky zmin rozvytku emotsiinoi sfery ditei z syndromom Dauna doshkilnoho viku v ramkakh inkluzyvnoi osvity [The Characteristics of Changes Dynamics of the Development of the Emotional Sphere of the Preschoolers with Down Syndrome in Inclusive Education]. *Naukovyi visnyk natsionalnoho medychnoho universytetu imeni O.O. Bohomoltsia*. Vol. 2, pp. 148–154. (in Ukrainian)
17. Yakovleva S. (2013) Osoblyvosti proiavu psykhoфизиологичных функций u ditei z vadamy rozvytku [Specific Features of the Display of Psychological and Physical Functions in the Children with Developmental Disorders]. Kherson : Vyshemyrskiyi V.S. (in Ukrainian)

18. Zasenka V., Kolupaieva A., Makarchuk N., Shynkarenko V. (ed.) (2014) *Realizatsiia onovlenoho zmistu osvity ditei z osoblyvymy potrebamy: pochatkova lanka : navch.-metod. posibnik* [The Realization of the Renewed Content of the Education for Children with Special Needs: Primary Level: reference book]. Kyiv. (in Ukrainian)
19. Zlenko L., Husak R., Vakulenko I., Pokryshka V. (ed.) (2013) *Pro orhanizatsiiu navchannia ta vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: metod. rekom.* [About Teaching Organization of the Children with Special Educational Needs in General Secondary Education Establishments: references]. Chernihiv : ChOIPPO imeni K.D. Ushynskoho. (in Ukrainian)
20. Zvereva E. (2014) *Razvitiye konstruktivnoy deyatelnosti na modeli risovaniya* [The Development of Constructive Activity on the Drawing Model]. *Autism and Developmental Disorders*. Vol. 2 (43), pp. 22–31.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. Санкт-Петербург : ИСПиП, 1998. С. 124.
2. Зверева Е. Развитие конструктивной деятельности на модели рисования. *Аутизм и нарушения развития*. 2014. № 2 (43). С. 22–31.
3. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Початкова ланка: путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2010. С. 96.
4. Лавріненко Л. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти) : навч.-метод. посіб. Чернігів : Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. С. 168.
5. Никольская О., Костин И. Еще раз про особые образовательные потребности младшего школьника с расстройствами аутистического спектра. *Дефектология*. 2015. № 6. С. 17–26.
6. Про організацію навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : метод. rekom. / уклад. Л. Зленко, Р. Гусак, І. Вакулєнко, В. Покришка. Чернігів : ЧОППО імені К.Д. Ушинського, 2013. С. 78.
7. Реалізація оновленого змісту освіти дітей із особливими потребами: початкова ланка : навч.-метод. посіб. / за ред. В. Засенка, А. Колупаєвої, Н. Макаруч, В. Шикаренко. Київ, 2014. С. 336.
8. Скрипник Т. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом : метод. rekom. Київ : Педагогічна думка, 2008. С. 72.
9. Соколова Г. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. С. 474.
10. Софій Н. Особливості планування в інклюзивному класі: створення індивідуальної навчальної програми. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 6. С. 150–154.
11. Тертична Н., Головань Г. Характеристика динаміки змін розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку із синдромом Дауна в межах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*. 2009. № 2. С. 148–154.
12. Шаргородская Л. Формирование и развитие предметно-практической деятельности на индивидуальных занятиях. Москва : Теревинф, 2006. С. 54.
13. Шевцов А. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. С. 483.
14. Яковлева С. Особливості прояву психофізіологічних функцій у дітей з вадами розвитку : монографія. Херсон : Вишемирський В.С., 2013. С. 351.
15. Chamberlain B., Kasari C., Rotheram-Fuller E. Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2007. № 37. P. 230–242.
16. Cohen S., Bleiweiss J., Mouzakitis A., Fahim D. Strategies for Supporting the Inclusion of Young Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on inclusive education*. 2009. Vol. 8. № 1. P. 1–7.
17. Haller B., Ralph S., Zacs Z. Confronting obstacle to inclusion: how the US news media report disability. *Confronting Obstacles to Inclusion. International responses to developing inclusive education* / ed. by R. Rose. London : Routledge, 2010. P. 9–30.
18. Hess K.L., Morrier M.J., Heflin M.J., Ivey M.L. Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2008. № 38. P. 961–971.
19. Myles B.S. Children and youth with Asperger syndrome: Strategies for success in inclusive settings. Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2005. 201 p.
20. Sansosti J.M., Sansosti F.J. Inclusion for children with high-functioning autism spectrum disorders: definition and decisions making. *Psychology in the Schools*. 2012. Vol. 49. № 10. P. 917–931.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.24>

Ігор ГРИНИК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0001-5619-4578

Бібліографічний опис статті: Гриник, І. (2022). Зарубіжний досвід протидії жорстокому поводженню з дітьми. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 152–157, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.24>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОТИДІЇ ЖОРСТОКОМУ ПОВОДЖЕННЮ З ДІТЬМИ

У статті автором охарактеризовано особливості соціально-педагогічної роботи щодо протидії жорстокому поводженню з дітьми за кордоном. Окреслено основні напрями роботи щодо профілактики та протидії жорстокому поводженню з дітьми.

Зазначено, що на державному рівні ведеться робота з удосконалення чинного законодавства з метою покращення політики держави в питаннях захисту прав дітей, насамперед дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; розробляються нові законопроекти, якими передбачається створення соціально-реабілітаційних центрів – дитячих містечок як комплексу закладів для перебування дітей, що опинилися в кризових ситуаціях чи складних життєвих обставинах, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-сиріт, безпритульних та бездоглядних дітей.

Обґрунтовано необхідність удосконалення вітчизняного досвіду роботи з дітьми через застосування системного підходу в процесі педагогічної діагностики та розширення соціального досвіду дітей, а також формування життєвих навичок захисту своїх прав та інтересів.

У статті наголошено на такому: хоча в нашій державі вживають заходів для подолання жорстокого ставлення до дітей, однак це негативне явище продовжує поширюватися. Мають місце низький рівень знань щодо цього в спеціалістів, які вирішують питання захисту прав дітей, а також недостатність висвітлення проблеми. Тому автор наголошує на тому, що надзвичайно важливо в роботі вітчизняних фахівців соціальної сфери враховувати зарубіжний досвід протидії жорстокому поводженню з дітьми. Позитивний зарубіжний досвід слід ширше пропагувати серед фахівців соціальної сфери, соціальних педагогів та активніше впроваджувати в практику соціально-педагогічної діяльності в нашій країні.

Ключові слова: дитина, жорстоке поводження, протидія жорстокому поводженню, зарубіжний досвід.

Ihor HRYNYK

Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor at the Department of the Social Pedagogy and Correctional Education, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0001-5619-4578

To cite this article: Hrynyk, I. (2022). Zarubizhnyi dosvid protydii zhorstokomu povodzhenniu z ditmy [Foreign experience of children abuse prevention]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 152–157, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.24>

FOREIGN EXPERIENCE OF CHILDREN ABUSE PREVENTION

In the article the author describes the features of foreign socio-pedagogical work to prevent child abuse. The main directions of work on prevention and counteraction to child abuse are outlined.

It is noted that at the state level the work to improve existing legislation in order to improve state policy on the protection of the rights of children is underway, especially orphans and children deprived of parental care; new bills are being drafted to establish social rehabilitation centers – children's towns as a complex of institutions for children in crisis or difficult life circumstances, children deprived of parental care, orphans, homeless and neglected children.

The necessity of improving the national experience of working with children by applying a comprehensive, systematic approach in the process of pedagogical diagnosis and expanding the social experience of children, as well as the formation of life skills to protect their rights and interests is substantiated.

The article emphasizes that although measures to overcome child abuse are being taken in our country, this negative phenomenon continues to spread. There exists a low level of knowledge in this regard among specialists who deal with

the protection of children's rights as well as insufficient illustration of the problem. Therefore, the author emphasizes that an extremely important point in the work of domestic specialists in the social sphere is to take into account foreign experience in preventing child abuse. Positive foreign experience should be more widely promoted among social sphere professionals, social educators and more actively creatively implemented in the practice of socio-pedagogical work in our country.

Key words: child, abuse, abuse prevention, foreign experience.

Актуальність проблеми. Основою профілактики насильства над дитиною та протидії жорстокому поводженню з нею в міжнародному співтоваристві є ідеї толерантності до кожної особистості, культури миру в сімейному середовищі, громаді, суспільстві. Теоретичною базою закордонних досліджень щодо профілактики жорстокого поводження з дитиною є теорія «сформованого суспільства» та концепція «узгодженої педагогіки».

Теорія «сформованого суспільства» наголошує на ролі політичної просвіти молоді, при цьому інтереси дитини, її потреби задовольняються через взаємозв'язки між різними верствами населення, громадянами, які вже досягли добробуту і самі вирішують, як допомогти дітям реалізувати свої права, як виконати обов'язки перед іншими громадянами і суспільством.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід зазначити, що є багато різноманітних поглядів науковців на вирішення проблеми жорстокого поводження з дітьми, однак єдиної теоретичної концепції соціальної роботи з профілактики жорстокого поводження з дітьми наразі у світі не розроблено. Проблему насильства, агресії, жорстокого ставлення до дитини досліджують психологи, соціологи, юристи, медики, педагоги.

Юридичним аспектам жорстокого поводження з дітьми присвячені праці А. Галая, В. Галуцько, Л. Головка, Г. Горбової, Ю. Кузьменко. Вони розглядають проблему крізь призму законодавства та законодавчих актів про протидію насильству та жорстокому поводженню.

У соціально-педагогічній літературі питання протидії жорстокому поводженню з дітьми та соціально-педагогічні аспекти роботи з цією категорією дітей розкривають К. Левченко (проблема тілесних покарань та їх наслідки для дитини), М. Легенька (зарубіжний досвід жорстокого поводження з дитиною), І. Трубавіна (способи запобігання та протидії жорстокому поводженню з дитиною в сім'ї) та інші. Вони зазначають, що майже кожна людина впродовж

свого життя неодноразово зіштовхується з певними виявами насилля.

У роботі С. Шаргородської виділено кілька основних підходів до пояснення жорстокого поводження з дитиною:

- медико-психологічний (психіатричний) підхід розглядає проблему жорстокого поводження з огляду на особистісні особливості і сімейну історію батьків. Жоден психіатричний синдром не виявив специфічного зв'язку з дитячим досвідом насильницького поводження. Фактор ризику розвитку великої кількості різних проблем у дітей може виявитися і на пізній стадії соціалізації;

- соціологічний підхід передбачає роль соціально-економічних чинників, що впливають на насильство в сім'ї, як-от бідність, безробіття, незадоволеність собою і життям загалом тощо;

- ситуаційний підхід полягає в особливостях поведінки дитини в мікросередовищі, її невідповідності очікуванням батьків, порушеннях стосунків у сім'ї тощо (Шаргородська, 2007: 14–16).

Мета статті – проаналізувати зарубіжний досвід протидії жорстокому поводженню з дитиною.

Виклад основного матеріалу дослідження. Велика увага закордонними науковцями приділяється проблемам неблагополучної сім'ї, оскільки саме в таких сім'ях дослідники і практики зіштовхуються з виявами жорстокості в поводженні з дитиною.

За кордоном соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю, в якій має місце жорстоке поводження з дитиною, здійснюється за певними напрямками, як-от:

- опіка громади над сім'єю;
- «зміцнення» відносин у сім'ї;
- формування відповідального та усвідомленого батьківства;
- організація груп взаємопідтримки і допомоги;
- діяльність фасилітаторів із питань сімейної просвіти;
- захист прав усіх членів сім'ї в суспільстві, подолання гендерної нерівності;

- запобігання явищам насильства в сім'ї та їх подолання;

- профілактика негативних соціальних явищ, що є факторами, які провокують жорстоке поводження з дітьми;

- робота із сім'ями, що опинилися в складних життєвих обставинах (підтримка сімей, де є важкохворі, особи з інвалідністю, догляд, спілкування з ними, їх взаємодія з мікросередовищем);

- підтримка сім'ї в екстрених ситуаціях (смерть когось із членів сім'ї, втеча з дому дитини, насильство в сім'ї, вимушене переселення зі зміною місця проживання та оточення, безробіття одного чи декількох членів сім'ї, народження в сім'ї дитини з особливими потребами тощо) (Легенька, 2017: 111–113)

Здійснення такої соціально-педагогічної роботи сприяє покращенню сімейної атмосфери і подоланню виявів жорстокого ставлення до дітей.

Позитивний вплив такої роботи полягає у:

- виконанні та відновленні функцій, які має виконувати сім'я;

- реалізації сімейних прав у суспільстві загалом та прав окремих членів сім'ї в родині зокрема;

- відновленні сімейної атмосфери, покращанні взаємин із мікро- та макросередовищем;

- компенсації неповного складу сім'ї та реабілітації сім'ї через співпрацю з нею щодо самовизначення та самореалізації всіх членів сім'ї;

- реалізації права кожного на сім'ю, на гідні умови проживання, формування і розвитку (Трубавіна, 2004: 34–35)

З огляду на те, що захист прав членів сім'ї у самій сім'ї, з одного боку, необхідний, коли сім'я є неблагополучною, з іншого – можливий у більшості країн тільки за згодою членів сім'ї, а вхід у сім'ю обмежений законодавством і можливий лише в разі порушення членами сім'ї морально-правових норм, доцільним стало введення в Україні контрактної моделі соціально-педагогічної роботи із сім'єю, де наявне жорстоке поводження з дітьми. Ця модель розглядає соціальну роботу різних напрямів із сім'єю як останній шанс для сім'ї перед тим, як у розв'язанні її проблем братимуть участь органи державної влади і силові структури.

Соціальний педагог і сім'я на початку своїх

стосунків визначають цілі спільної діяльності, на основі чого офіційно укладають робочу угоду про способи досягнення цілей, про час, дії тощо. Сім'я одержує завдання, виконання яких контролюється, а також її попереджають про відповідальність за їх невиконання (про передання справи в інші структури). Наприклад, у Литві функціонує «Служба захисту прав дитини», яка працює з неблагополучними сім'ями. Згідно з цією програмою батьки повинні відвідувати Службу, виконувати завдання на основі договору між ними і Службою.

Програма передбачає такі заходи: психологічну допомогу, соціальну допомогу, адвокатування (представництво в суді), терапію з дитиною, матеріальну допомогу, навчальні програми для сім'ї та дитини, представництво інтересів дитини в школі, медичну допомогу, контроль над виконанням завдань. У договорі вказується, що соціальний працівник відвідує сім'ю, може опитувати сусідів про життя сім'ї, але все це він робить із дозволу сім'ї, заходить у той простір, куди його пускають, тобто він не порушує прав на приватну власність і таємницю сімейного життя. Подібну угоду в соціальній роботі із сім'ями, які перебувають під соціальним супроводом, укладають і центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді в Україні.

Розглянемо більш детально досвід окремих країн. У Польщі в системі освіти створено більше 100 центрів реабілітаційної спрямованості для дітей (так звані психолого-педагогічні і медико-соціальні центри – ППМС-центри), які надають конкретну допомогу дитині в пошуку сенсу життя. Основними напрямками роботи цих центрів є:

- психолого-медико-педагогічне діагностування і консультування;
- термінова психологічна допомога;
- соціально-трудова реабілітація підлітків;
- робота із сім'ями дітей – клієнтів центрів;
- захист прав та інтересів дітей;
- психолого-педагогічна корекція;
- профілактика можливих особистісних і міжособистісних проблем і конфліктів;
- сприяння повноцінному психологічному розвитку дітей.

Психолого-педагогічні і медико-соціальні центри працюють:

- з дітьми: у притулках (стаціонарах); у денному центрі, де є гуртки, секції, клуби; у групах

короткочасного перебування; в психологічних службах; у школах; у школах індивідуального розвитку; в майстернях народних умільців як залучення до народної творчості і допомога у виборі професії; в гімназіях для малят (дитячих садочках); у дитячих будинках сімейного типу з особливими умовами реабілітації дітей-сиріт;

- із сім'ями: вдома, в центрі, в школі; в мікрорайонних сімейно-дозвіллевих клубах;

- з учителями: у вигляді консиліумів, виступів на педагогічних радах, тренінгів і семінарів щодо особливостей навчання і виховання дітей із неблагополучних сімей;

- з мікросередовищем: як координатори зусиль із підтримки і допомоги дітям, як незалежні експерти і захисники інтересів дітей.

Особливостями ППМС-центрів є здатність працівників центру гнучко та оперативно реагувати на проблеми дитини, різноманіття форм допомоги дитині, різноплановість діяльності. Цінним є висновок про роботу в кризовій ситуації не на віддалені результати, а на «тут і тепер», на зону актуального розвитку. З точки зору психології розвитку особистості виховання і навчання людини буде кращим, якщо спиратися на зону найближчого і перспективного розвитку. У разі насильства зона актуального розвитку є порушеною внаслідок втрати цінностей, сенсу життя, руйнування стереотипів поведінки, невпевненості, почуття провини тощо. Тому робота на відновлення зони актуального розвитку є пріоритетною в реабілітації потерпілих. Підвищення їх соціального статусу має ґрунтуватися на зоні найближчого розвитку і враховувати зону перспективного розвитку особистості.

У Польщі є спеціалізовані установи для бездоглядних неповнолітніх, які потребують соціальної реабілітації і відновлення соціального статусу. Це єдині установи в системі профілактики бездоглядності, які приймають дітей за особистим зверненням, якщо ситуація, на думку дітей, визначається як складна життєва. Такими ситуаціями найчастіше бувають: психологічні травми, пов'язані з відсутністю взаєморозуміння з батьками, жорстоким поведінням або нерозв'язаними питаннями забезпечення права дитини на виховання в сім'ї. Соціальними послугами, які надають дітям у цих установах, є:

- психолого-педагогічна корекція поведінки;

- зняття стресу після перенесеного насильства чи жорстокого поводження;

- формування вікових соціально-побутових навичок;

- компенсація затримок в освіті;

- медико-соціальна реабілітація (Горбова, 2015: 211; Галай, 2014: 56–58)

Після відновлення стану і статусу дитини працівники названих установ здійснюють патронаж над дитиною та її сім'єю. Дитина в такій установі може перебувати без часових обмежень, відносини з нею будуються на суб'єкт-суб'єктних засадах, ураховують можливість, потреби, активність дітей.

Ураховуючи закордонний досвід, охарактеризуємо основні напрями психологічної і педагогічної реабілітації осіб, що постраждали від насильства, до яких входять: створення безпечної атмосфери і підвищення самооцінки клієнта; формування системи підтримки через спілкування з фахівцями, родичами, друзями; створення умов для заняття улюбленою справою; побудова системи для подолання кризи (складання списку адрес і телефонів установ та осіб, до яких можна звернутися в складній ситуації); організація турботи про самого себе; ухвалення рішення про подальший життєвий шлях і розробка способу реабілітації; аналіз того, що допомогло перенести кризову ситуацію, зняття вини з клієнта; навчання клієнта спиратися на себе; створення і проходження ритуалу заохочення минулого і проблем, пов'язаних із ним; визначення того, чому треба протистояти в сім'ї, і розробка (у співпраці з клієнтом) тактики протистояння; моделювання повернення в сім'ю (планування контакту, формування реалістичних очікувань, життєвих умінь і навичок); оцінка досягнутого і створення ситуації успіху для заохочення роботи над собою.

У цій роботі використовується комплекс методів:

а) соціально-педагогічних (створення ситуацій успіху, аналіз реальних ситуацій, переключення, реконструкція характеру, показ перспективи, інформування, переконання, навіювання, самооцінка, моделювання, вправи, перенавчання, бесіда);

б) психологічних (вентиляція емоцій, письмове «висловлення» клієнта, арттерапевтичні методи, психосинтез, соціограма, психодрама, аутотренінги, працетерапія тощо);

в) соціальної роботи (робота в конкретному випадку в громаді, рефлексія, ситуація та особистості, групи взаємодопомоги).

Значну роль у соціальній реабілітації дітей, які постраждали від жорстокого поводження, має екстрене психологічне консультування.

Особливим видом захисту дітей від жорстокого поводження різних видів і форм є опіка. Опіка за кордоном – це «сукупність дій одного суб'єкта чи колективу з метою створення умов для задоволення потреб дітей і молоді. Ознакою цих дій є їх свідомий характер. Опікунські дії можуть мати форму як речових свідчень, так і психічно-емоційної допомоги, спрямованої на розуміння потреб іншої людини, співпереживання і підтримку її самовиховної поведінки» (Коваль, 1997: 45–47).

Принципами обслуговування в громадській опіці є інформація, конфіденційність, захист, оцінювання, забезпечення послуг. Поняття «опіка» має різноманітне навантаження, як-от виховання (родинне, релігійне, військове тощо); організація предметного дозвілля; турбота про дітей; державний захист дітей-сиріт, дітей з особливими потребами; делегування функцій державного захисту дітей-сиріт сім'ям, громадам, конфесіям; цілеспрямоване перевиховання; соціальна підтримка, допомога; патронаж.

Різнманітне і широке розуміння опіки, на думку К. Левченко, ускладнює роботу конкретних установ, але якнайкраще враховує потреби та інтереси дітей, надає їм комплексну підтримку та допомогу. Нині в Україні наявні не всі перелічені види і форми опіки, деякі мають експериментальний характер, деякі вимагають законодавчої бази, теоретичного обґрунтування тощо. Але опіка – це насамперед захист дитини (державою, батьками, родичами, службовцями, громадою тощо).

Прикладом протидії жорсткому поводженню з дітьми в сім'ї є Фінляндія, де кожен, хто бачить таке явище, терміново телефонує в поліцію, яка приїздить і карає батьків (штрафує, проводить профілактичні бесіди). Телефонують педагоги, сусіди, продавці, перехожі, оскільки у свідомості людей жорстоке поводження з дітьми є ненормальним явищем.

У Канаді спеціальними заходами з профілактики насильства щодо дітей є:

- інформування суспільства про проблему;
- законодавче забезпечення протидії насильству;

- освіта і підтримка батьків;
- тренінги для професіоналів і волонтерів, які працюють із дітьми та їх сім'ями.

Цікавим є також досвід закордонних програм примирення жертви та правопорушника (США, Канада, Англія, Німеччина, скандинавські країни, Польща). Ці програми посередництва включають організацію зустрічей правопорушників і жертв «обличчям до обличчя». За допомогою ведучого кривдник вчиться брати на себе відповідальність за свої дії, відповідає за скоєне (Левченко, 2006: 170–172).

На основі викладеного можна зробити **висновки** та окреслити **перспективи подальших досліджень**.

1. Основою захисту прав дитини в ситуації жорстокого поводження з нею є вивчення її потреб і проблем, взаємодія всіх соціальних інститутів, спрямованість на соціальні зміни в інтересах дитини.

2. Вивчення реального стану дитини здійснюється державними і недержавними незалежними організаціями. Вивчення стану дітей здійснюється через спостереження, нагляд за ними та їх оточенням, знайомство з їхньою творчістю (дитячими газетами, малюнками, творами).

3. Реальність дитячого життя, потреби дитини є основою створення соціальних програм із захисту прав дитини в сім'ї, мікросередовищі, дитячому закладі.

4. Діти можуть безпосередньо та опосередковано говорити про свої проблеми. Завдання дорослих – допомагати дитині донести свої проблеми до суспільства і розв'язати їх із допомогою суспільства. Для цього потрібна відповідна просвіта дорослих і дітей щодо їхніх прав і обов'язків.

5. Дітей треба вчити говорити про порушення своїх прав і наявність проблем. Формами такого навчання є шкільне самоврядування, спільне з батьками і вчителями обговорення проблем, дитяча преса, зустрічі з представниками влади, ділові ігри, змістом яких є дитячі проблеми, тренінги, надання інформації про людей, які повинні захищати права дітей, про обов'язки посадових осіб щодо захисту дітей від жорстокого поводження.

6. Етичними вимогами до соціальних працівників, які провадять роботу з дітьми, є сприйняття їх як рівної їм особистості, а також

конфіденційність щодо одержаних даних, використання їх тільки з метою захисту прав дитини.

7. Захист прав дитини – справа відповідальна, що вимагає особливих знань, умінь, якостей соціального працівника.

8. Функція соціального працівника, соціального педагога не зводиться тільки до захисту прав дітей, від нього залежить їх розвиток.

9. Робота з попередження жорстокого поводження з дітьми має бути системною і комплексною.

Отже, в роботі з подолання виявів жорстокого поводження з дітьми має бути чітка система, а вся діяльність має базуватись на наукових психолого-педагогічних засадах та здійснюватися відповідно до продуманого плану, послідовно, систематично з використанням різноманітних форм і методів впливу (індивідуальних, групових, масових), традиційних (бесіди, лекторії, зустрічі, вечори) та інноваційних (гарячі лінії, телефон довіри, кризові центри, центри соціально-педагогічної реабілітації тощо).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горбова Г.О. Зарубіжний досвід у сфері протидії насильства в сім'ї (на прикладі окремих країн Європи). *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Юридичні науки*. Випуск 2–3. Том 3. 2015. С. 211–215.
2. Запобігання та протидія насильства у сім'ї / За ред. І.М. Трубавіної. Методичні рекомендації для соціальних працівників. Київ : ДЦССМ, 2004. 144 с.
3. Захаров А. Как предупредить отклонения в поведении ребенка. Москва : 1996. 128 с.
4. Збірник законодавчих та нормативних актів з питань соціального та правового захисту / за ред. Кияниці З.П., Смирнова М.О. Київ, 2002. 134 с.
5. Коваль Л.Г., Зверєва І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка. *Соціальна робота*. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.
6. Коломоєць О.Д. Світовий досвід протидії насильству в сім'ї. *Наукові записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Юридичні науки»*. Том. 24(63). № 1. 2011. С. 202–208.
7. Левченко К.Б. Стан діяльності органів внутрішніх справ України з протидії гендерному насильству / В зб. : Проблеми освіти. Науково-методичний збірник. Київ : Науково-методичний центр вищої освіти, 2006. Спецвип. С. 170–176.
8. Легенька М.М. Зарубіжний досвід протидії насильству в сім'ї та можливості його використання в Україні. *Право і безпека*. 2017. № 4 (67). С. 111–116.
9. Міжнародний досвід попередження та протидії домашньому насильству : монографія / А.О. Галай, В.О. Галай, Л.О. Головка та ін.; за заг. ред. А.О. Галай. Київ : КНТ, 2014. 160 с.
10. Шаргородська С. Насилля в сім'ї: види, наслідки, шляхи подолання. *Соціальний педагог*. 2007. № 2. С. 14–16.

REFERENCES:

1. Horbova, H.O. (2015) Zarubizhnyy dosvid u sferi protydyi nasyly'stva v sim"yi (na prykladi okremykh krayin Yevropy) [Foreign experience in combating domestic violence (from some European countries)]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya Yurydychni nauky*, 2–3, 211–215 [in Ukrainian].
2. Zapobihannia ta protydyia nasyly'stva u simi [Preventing and combating domestic violence] / Za red. I.M. Trubavinoi: *Metodychni rekomendatsii dlia sotsialnykh pratsivnykiv*. Kyiv : DTSSM, 2004. 144 s. [in Ukrainian]
3. Zaharov A. Kak predupredit' otkloneniya v povedenii rebenka [How to prevent deviations in child behavior]. M. : 1996. 128 s. [in Russian]
4. Zbirnyk zakonodavchykh ta normatyvnykh aktiv z pytan sotsialnoho ta pravovoho zakhystu [Collection of laws and regulations on social and legal protection] / Pid red. Kyianytsi Z.P., Smyrnova M.O. K., 2002. 134 s. [in Ukrainian]
5. Koval L.H., Zvierieva I.D., Khliebyk S.R. Sotsialna pedahohika / Sotsialna robota [Social pedagogy / Social work]. K.: IZMN, 1997. 392 s. [in Ukrainian]
6. Kolomoiets O.D. Svitovyi dosvid protydyi nasyly'stva v sim"i [World experience in combating domestic violence]. *Naukovi zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu im. V.I. Vernadskoho. Seriya «Iurydychni nauky»*. Tom. 24(63). No 1. 2011. S. 202–208. [in Ukrainian]
7. Levchenko K.B. Stan diialnosti orhaniv vnutrishnikh sprav Ukrainy z protydyi hendemomu nasyly'stva [The state of activity of the bodies of internal affairs of Ukraine on combating gender-based violence] / V zb.: *Problemy osvity. Naukovo-metodychnyi zbirnyk*. K.: Naukovo-metodychnyi tsentr vyshchoi osvity, 2006. Spets. vyp. S. 170–176. [in Ukrainian]
8. Lehen'ka, M.M. (2017) Zarubizhnyy dosvid protydyi nasyly'stva v sim"yi ta mozhlyvosti yoho vykorystannya v Ukrayini [Foreign experience in combating domestic violence and its use in Ukraine]. *Pravo i bezpeka*, 4 (67), 111–116 [in Ukrainian].
9. Mizhnarodnyy dosvid poperedzhennya ta protydyi domashn'omu nasyly'stva [International experience in the prevention and counteraction to domestic violence] (2014): *monohrafiya* / A.O. Halay, V.O. Halay, L.O. Holovko, V.V. Muranova ta in.; za zah. red. A.O. Halay. K. : KNT [in Ukrainian].
10. Sharhorodska S. Nasyllia v simi: vydy, naslidky, shliakhy podolannia [Domestic violence: types, consequences, ways to overcome it]. *Sotsialnyi pedahoh*. 2007. №2. S. 14–16. [in Ukrainian]

УДК 378.147:811.111:34(075)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.25>

Інна ЗАЯРНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Навчально-науковий інститут права Київського національного університету імені Тараса Шевченка, вул. Володимирська, 60, м. Київ, Україна, 01033

ORCID: 0000-0002-9464-096X

Бібліографічний опис статті: Заярна, І. (2022). Особливості добору мовного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів ступеня доктора філософії у галузі права. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 158–163, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.25>

**ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ
АНГЛІЙСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ
ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ПРАВА**

Стаття присвячена особливостям добору лексичного і граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права. Мета дослідження полягає у визначенні критеріїв добору лексичного і граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права. На основі аналізу наукових джерел, присвячених питанню добору навчального матеріалу, авторка визначає низку принципів, на які варто спиратися під час відбору лексичного та граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права, а саме: принцип необхідності та вичерпності; принцип посильності і доступності; принцип вживаності та поширеності; принцип прагматичності і професійної ефективності; принцип автентичності. Визначені принципи навчання англійського академічного письма здобувачів ступеня доктора філософії у галузі права є ключовими орієнтирами під час здійснення добору лексичного та граматичного матеріалу, метою якого і буде їх реалізація. Одиницями добору для продукування англійського академічного письма авторка визначає лексичні одиниці та граматичні структури. Обґрунтовано, що добір граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма слід здійснювати за такими критеріями: стабільності, зразковості та стилістичної унормованості. Для добору лексичного матеріалу у статті визнані ефективними такі критерії, як: критерій комунікативної цінності, критерій професійної спрямованості, критерій словотвірної здатності. Зазначено, що розглянуті аспекти в цій роботі можуть бути підґрунтям для розробки системи вправ і завдань для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права.

Ключові слова: англійське академічне письмо, добір навчального матеріалу, здобувачі наукового ступеня доктора філософії у галузі права, принципи та критерії добору лексичного і граматичного матеріалу.

Inna ZAIARNA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Research and Education Law School of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, Volodymyrska str., 60, Kyiv, Ukraine, 01033

ORCID: 0000-0002-9464-096X

To cite this article: Zaiarna, I. (2022). Osoblyvosti doboru movnoho materialu dlia navchannia anhliiskoho akademichnoho pysma zdobuvachiv stupenia doktora filosofii u haluzi prava [Specifics of language material selection for teaching English academic writing to PhD students in law]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 158–163, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.25>

**SPECIFICS OF LANGUAGE MATERIAL SELECTION
FOR TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING TO PHD STUDENTS IN LAW**

The article deals with the specifics of language material selection for teaching English academic writing to PhD students in law. The purpose of the article is to determine the criteria for the selection of lexical and grammatical materials for teaching English academic writing to PhD students in law. Based on the analysis of scientific sources on the selection of educational material, the author identifies a number of principles that the selection of lexical and grammatical materials

for teaching English academic writing to PhD students in law should be based on. They include the principle of necessity and completeness, the principle of affordability and accessibility, the principle of usability and prevalence, the principle of pragmatism and professional efficiency, and the principle of authenticity. The defined principles of teaching English academic writing to PhD students in law are key guidelines in the selection of lexical and grammatical material, the purpose of which is their implementation. The author determines lexical units and grammatical structures as units of selection for the production of English academic writing. The author also proves that the success of material selection is determined by certain criteria. It is substantiated that the selection of grammatical material for teaching English academic writing to PhD students in law should be based on the following criteria, namely stability, exemplary and stylistic normality. For the selection of lexical material in the article the following criteria are defined as effective: the criterion of communicative value, the criterion of professional orientation, the criterion of word-forming ability. The article states that the aspects considered in this paper can serve as a basis for the development of a system of exercises and tasks for teaching English academic writing to PhD students in law.

Key words: English academic writing, selection of educational material, PhD students in law, principles and criteria for selection of lexical and grammatical material.

Актуальність проблеми. Процес інтеграції України в європейський простір у всіх сферах нашої діяльності вимагає змін насамперед у науковій та освітній галузях, які є надійними інвестиціями в майбутнє, адже забезпечують підвищення інтелектуального потенціалу нації, зростання економіки та добробуту українського народу. Однак розвиток вітчизняної юридичної науки й освіти на належному рівні можливий лише за умови тісної співпраці наших науковців із провідними вченими Європи, США та інших держав, які є лідерами на світовій арені. Це вимагає високого рівня володіння мовою міжнародного спілкування, а саме академічною писемною та розмовною англійською мовою.

Із 2016 р. для підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в галузі права здійснюється викладання навчальної дисципліни «Академічне письмо англійською мовою», що вимагає її забезпечення відповідною навчально-методичною та науковою літературою, яка б не лише охоплювала загальні засади академічного писемного мовлення англійською мовою, але й враховувала особливості її застосування на прикладах наукових текстів у галузі права. Усе вищезазначене актуалізує необхідність якісного добору навчального матеріалу для викладання здобувачам ступеня доктора філософії англійського академічного письма.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що різні аспекти методики навчання академічного письма вивчаються зарубіжними і вітчизняними науковцями. Г.М. Дзіман у своїй дисертаційній роботі досліджує особливості формування у майбутніх військових фахівців із інформаційних технологій англомовної компетентності в академічному письмі (Dziman, 2020). О.В. Патієвич розробила методику

навчання майбутніх фахівців природничих спеціальностей, зокрема фізиків та астрономів, стилістично унормованого наукового писемного англійського мовлення в умовах магістратури (Patiievych, 2015). Специфіку навчання академічного письма англійською мовою вивчала Е.І. Щукіна (Shchukina, 2020). Т. Siva Prathap, Mohd Akhter Ali, М. Kamraju досліджували особливості написання наукових статей англійською мовою (Prathap et al., 2019).

Незважаючи на значні напрацювання науковців із зазначеної у статті проблематики, питання добору мовного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права залишається малодослідженим.

Мета дослідження – визначити критерії добору лексичного і граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права.

Виклад основного матеріалу. Вирішення проблеми добору мовного матеріалу становить основу у процесі реалізації цілей та досягнення результатів навчання англійського академічного письма здобувачів ступеня доктора філософії у галузі права, визначених програмою «Академічне письмо англійською мовою» для здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права (Trubchaninova et al, 2020: 132–134).

Аналіз наукових джерел, присвячених питанню добору навчального матеріалу (Shchukin, 2006: 123; Vavilina, 2012: 110; Zaiarna, 2019: 98–99), дозволив визначити низку принципів, на які ми будемо спиратися під час відбору лексичного та граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма аспірантів-правників, зокрема:

- принцип необхідності та вичерпності;
- принцип посильності і доступності;
- принцип вживаності та поширеності;
- принцип прагматичності і професійної ефективності;
- принцип автентичності.

Визначені принципи навчання англійського академічного письма здобувачів ступеня доктора філософії у галузі права є ключовими орієнтирами під час здійснення добору лексичного та граматичного матеріалу, метою якого і буде їх реалізація. Одиницями добору для продукування англійського академічного письма визначено лексичні одиниці та граматичні структури.

Необхідною умовою добору якісного навчального матеріалу є визначення критеріїв. Розглянемо детальніше критерії добору мовного матеріалу для навчання академічного письма здобувачів ступеня доктора філософії у галузі права.

Сутність відбору граматичного матеріалу для навчання академічного письма передбачає добір таких граматичних структур, які б були посильними для оволодіння здобувачами ступеня доктора філософії у галузі права і достатніми для здійснення академічного мовлення під час іншомовного писемного спілкування. Одиницями добору граматичного матеріалу визначено граматичні форми і граматичні структури у поєднанні форми вираження та змісту.

Відповідно до аналізу досліджень науковців-методистів С.В. Білоус (Bilous, 2017: 90–91), Т.П. Дружченко (Druzhchenko, 2018: 94–95), І.С. Заярної (Zaiarna, 2020: 127–131), О.В. Патієвич (Patiievych, 2015: 91–93) добір граматичного матеріалу для навчання англійського академічного письма будемо здійснювати за такими критеріями: стабільності, зразковості та стилістичної унормованості.

Згідно з *критерієм стабільності* відбору підлягають граматичні структури, які притаманні англійському академічному писемному мовленню і зустрічаються у великій кількості досліджуваних вибірок, тобто вирізняються частотністю та поширеністю в академічному мовленні науковців-правників.

Критерій зразковості передбачає здатність відібраних граматичних структур бути еталонними зразками для продукування аналогічних конструкцій та речень у мовленні науковців-правників під час написання статей, анотацій, монографій тощо.

Дотримання *критерію стилістичної унормованості* передбачає добір граматичних структур, характерних для академічного дискурсу, та дотримання норм відповідних жанрів академічного письма (зокрема, статті, анотації, монографії тощо).

На основі зазначених критеріїв були відібрані граматичні форми та структури, притаманні англійському академічному письму правників. Розглянемо деякі з них більш детально.

1) *Passive Voice*. Конструкція “*to be + Past Participle*”. Наприклад, *Human rights are commonly understood as being those rights which are inherent to the human being*.

2) *Active Voice*. Вживання часу групи *Simple, Continuous, Perfect* та *Perfect Continuous*. Наприклад, *The General Data Protection Regulation regulates the processing of EU citizens' personal data and personal data processed by entities established in the EU*.

3) *Relative Pronouns*. Наприклад, *who, which, that, whose, etc. Human rights are inherent entitlements which come to every person as a consequence of being human*.

4) *Modal Verbs*. Наприклад, *could, might, may, etc. Both voluntary and legal regulation may restrain the exercise of this employer power*.

5) Іменник та особливості його вживання: *irregular plurals: basis – bases; analysis – analyses; uncountable nouns: advice, information*.

6) *Complex Subject*. Наприклад, *It seems to be necessary to train Public Administration personnel, both about the contents of using the new electronic services and about friendly attention to citizens*.

Добір лексичного матеріалу для навчання англійського академічного письма здійснюємо з урахуванням жанрів академічного дискурсу, рівня опанування загальної лексики англійської мови, рівня професійної підготовки здобувачів наукового ступеня та відповідно до поставленої мети навчання.

Одиницями добору лексики для навчання академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії визначено лексичні одиниці (слово, фразеологізм, кліше). Вчені-методисти виокремлюють низку критеріїв добору лексичного матеріалу, серед яких: критерії частотності, тематичності, словотвірної цінності (здатності), стилістичної унормованості, стройової здатності, багатозначності, сполучуваності, подібності лексичних одиниць

в іноземній та рідній мовах, практичної необхідності, професійної спрямованості, комунікативної цінності (Biretska, 2013: 237; Galskova, Gez, 2006: 294–296; Zaiarna, 2019: 131–135). Для навчання академічного письма нами були визначені такі критерії, як критерій комунікативної цінності, критерій професійної спрямованості, критерій словотвірної здатності.

Відповідно до *критерію словотвірної здатності* добору підлягають лексичні одиниці, які є найбільш продуктивними в аспекті словотворення. Добір лексики за критерієм словотвірної здатності сприяє розширенню активного лексичного запасу науковця-правника, що досягається додаванням типових афіксів від відомих слів (Kotlovskiy, 2017: 91). Наприклад, *to represent, representative, representation, misrepresentation; to compensate, compensation, compensatory*.

Критерій комунікативної цінності передбачає добір лексичного матеріалу з урахуванням його комунікативної значущості для реалізації комунікативного наміру (Bondar, 2013: 27). Під час навчання академічного письма інтерес становлять лексичні одиниці, що використовуються в академічному тексті та марковані відповідним жанром і функціональним типом академічного дискурсу. Таким чином вони забезпечують створення цілісного письмового тексту на правову тематику. Наприклад, лексичні одиниці, характерні для написання анотації: *The main issues addressed in this article are ... Special attention is given/paid to ...*

Відповідно до *критерію професійної спрямованості* добору підлягає лексика, характерна для правової сфери спілкування та професій-

ного мовлення науковця-правника. Наприклад, *The U.S. Supreme Court's interpretation of the Federal Arbitration Act (FAA) has nearly eliminated consumer and employment class actions, sparking vigorous debate. But another important development in federal arbitration law has flown largely under the radar.*

Розглянуті у роботі принципи та критерії добору мовного матеріалу були використані нами під час укладання навчального посібника «*Introduction to Academic Writing: Reference and Practice for PhD Students in Law*» (Trubchaninova et al., 2020).

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, можемо дійти висновку, що під час добору мовного матеріалу для навчання англійського академічного письма ми спираємося на принципи автентичності, необхідності та вичерпності, посиленості і доступності, вживаності та поширеності, прагматичності і професійної ефективності. Одиницями добору мовного матеріалу визначені лексичні одиниці та граматичні структури. Успішність добору матеріалу зумовлена визначеними критеріями. Так, під час добору граматичного матеріалу спираємося на критерії стабільності, зразковості та стилістичної унормованості; під час добору лексичного матеріалу – на критерії комунікативної цінності, професійної спрямованості, словотвірної здатності.

Розглянуті у роботі аспекти можуть бути підґрунтям для розробки системи вправ і завдань для навчання англійського академічного письма здобувачів наукового ступеня доктора філософії у галузі права.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоус С.В. Навчання майбутніх філологів англійського усного монологічного персуазивного мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 ; КНУ імені Т. Шевченка. Київ, 2017. 228 с.
2. Бірецька Л.С. Критерії відбору навчального матеріалу для формування англійської лексичної компетентності майбутніх лікарів у процесі професійно орієнтованого читання. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія»*. 2013. Вип. 27. С. 232–238.
3. Бондар Л.В. Вимоги до навчального матеріалу для формування компетентності у франкомовному говорінні у майбутніх фахівців із інформаційних технологій. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Педагогічні та історичні науки*. 2013. Вип. 112. С. 22–29.
4. Вавіліна С.Г. Принципи і критерії добору текстів для навчання майбутніх журналістів професійно орієнтованого читання. *Вісник КНЛУ. Серія: Педагогіка та психологія*. 2012. Вип. 21. С. 109–118.
5. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов. 3-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
6. Дзіман Г.М. Формування у майбутніх військових фахівців із інформаційних технологій англійської компетентності в академічному письмі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2020. 270 с.

7. Дружченко Т.П. Методика диференційованого навчання англійського усного монологічного мовлення майбутніх юристів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 269 с.
8. Заярна І.С. Методика дистанційного навчання англійського аргументативного писемного мовлення майбутніх правознавців : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2019. 234 с.
9. Котловський А.М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2017. 253 с.
10. Патівич О.В. Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2015. 276 с.
11. Програма навчальної дисципліни «Академічне письмо англійською мовою» для підготовки здобувачів наукового ступеня доктора філософії в галузі права / Т.А. Трубчанінова та ін. *Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. Вип. 33. С. 131–139. URL: <file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%B3/Downloads/221698-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%96-501537-1-10-20201228.pdf>.
12. Щукін А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учебное пособие. Москва : Филоматис, 2006. 480 с.
13. Щукіна Е.І. Навчання академічного письма англійською мовою. 2020. URL: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/34114/smkmo_20_48.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
14. Prathap T.S., Ali M.A., Kamraju M. How to write an academic research paper. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. 2019. Vol. 6. Issue 4. P. 488–493.
15. Trubchaninova T., Zaiarna I., Zhyhadlo O. Introduction to Academic Writing: Reference and Practice for PhD Students in Law. Вступ до академічного письма : навчальний посібник для здобувачів наукового ступеня доктора філософії в галузі права. Видавничий дім «Гельветика», 2020. 88 с.
16. Zaiarna I. E-Teaching English Argumentative Writing to Prospective Legal Professionals: Theory and Practice : monograph. Lviv-Torun : Liha-Pres, 2020. 264 p. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/121/1400/3109-1>.

REFERENCES:

1. Bilous, S.V. (2017) Navchannia maibutnix filolohiv anhliiskoho usnoho monolohichnoho persuazyvnoho movlennia [Teaching oral monologue persuasive speech to prospective philologists]: dys. kand. ped. Nauk : 13.00.02 ; KNU imeni T. Shevchenka. Kyiv, 228 s. (in Ukrainian)
2. Biretska, L.S. (2013) Kryterii vidboru navchalnoho materialu dlia formuvannia anhlomovnoi leksychnoi kompetentnosti maibutnix likariv u protsesi profesiino oriietovanoho chytannia [Criteria for selection of educational material for the formation of English lexical competence of future doctors in the process of professionally oriented reading]. *Naukovyi visnyk kafedry Yunesko KNLU. Seriiia Filolohiia. Pedahohika. Psykholohiia*. Vyp. 27. S. 232–238. (in Ukrainian)
3. Bondar, L.V. (2013) Vymohy do navchalnoho materialu dlia formuvannia kompetentnosti u frankomovnomu hovorinni u maibutnix fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii [Requirements for training material for the formation of competence in French-speaking of future information technology professionals]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova. Pedahohichni ta istorychni nauky*. Kyiv. Vyp. 112. S. 22–29. (in Ukrainian)
4. Vavilina, S.H. (2012) Pryntsypy i kryterii doboru tekstiv dlia navchannia maibutnix zhurnalistiv profesiino oriietovanoho chytannia [Principles and criteria for selecting texts to teach professionally oriented reading to future journalists]. *Visnyk KNLU. Seriiia: Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 21. S. 109–118. (in Ukrainian)
5. Halskova, N.D., Hez, N.Y. (2006) Teoriia obuchenya ynostrannim yazikam. Lynhvodydaktyka y metodyka [Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology]: ucheb. posobyie dlia stud. 3-e yzd., ster. Moskva : Yzdatelskyi tsentr “Akademyia”, 336 s. (in Russian)
6. Dziman, H.M. (2020) Formuvannia u maibutnix viiskovykh fakhivtsiv z informatsiinykh tekhnolohii anhlomovnoi kompetentnosti v akademichnomu pysmi [Development of English-language competence in academic writing in prospective military specialists in information technology] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv, 270 s. (in Ukrainian)
7. Druzhenko, T.P. (2018) Metodyka dyferentsiiovanoho navchannia anhliiskoho usnoho monolohichnoho movlennia maibutnix yurystiv [Methods of differentiated teaching English speaking to future lawyers]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 269 s. (in Ukrainian)
8. Zaiarna, I.S. (2019) Metodyka dystantsiinoho navchannia anhliiskoho arhumentatyvnoho pysemnoho movlennia maibutnix pravoznavtsiv [Methods of distance teaching English argumentative writing to prospective lawyers]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 234 s. (in Ukrainian)
9. Kotlovskiy, A.M. (2017) Formuvannia anhlomovnoi leksyko-hramatychnoi kompetentnosti v hovorinni maibutnix ekonomistiv u protsesi samostiinoi roboty [Formation of English lexicographic competence of future economists in the process of independent work]: dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Ternopil. 253 s. (in Ukrainian)

10. Patiievych, O.V. (2015) *Metodyka navchannia stylistychnoi unormovanosti naukovooho pysemnoho anhliiskoho movlennia maibutnikh fizykyk v umovakh mahistratury* [Teaching scientific written English speech to prospective master students in physics] : dys. kand. ped. nauk : 13.00.02. Kyiv. 276 s. (in Ukrainian)
11. Trubchaninova T.A. et al. (2020) Prohrama navchalnoi dystsypliny “Akademichne pysmo anhliiskoiu movoiu” dlia pidhotovky zdobuvachiv naukovooho stupenia doktora filosofii v haluzi prava [English academic writing course syllabus for PhD students in law]. *Visnyk KNLU. Serii Pedagogika ta psykholohiia*. Vyp. 33. S. 131–139. URL: <file:///C:/Users/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%B3/Downloads/221698-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-501537-1-10-20201228.pdf>. (in Ukrainian)
12. Shchukyn, A.N. (2006) *Obuchenye ynostrannim yazikam: teoriya y praktyka* [Foreign language teaching: theory and practice]: ucheb. posob. dlia prepodavatelei y studentov. Moskva : Fylomatys, 480 s. (in Russian)
13. Shchukina, E.I. (2020) *Navchannia akademichnoho pysma anhliiskoiu movoiu* [Teaching English Academic Writing]. URL: https://ir.kneu.edu.ua/bitstream/handle/2010/34114/smkmo_20_48.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (in Ukrainian)
14. Prathap, T.S., Ali, M.A., Kamraju, M. (2019) How to write an academic research paper. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*. Vol. 6. Issue 4, pp. 488–493. (in English)
15. Trubchaninova, T., Zaiarna, I., Zhyhadlo, O. (2020) *Introduction to Academic Writing: Reference and Practice for PhD Students in Law*. Publishing house “Helvetica”. 88 p. (in English)
16. Zaiarna, I. (2020) *E-Teaching English Argumentative Writing to Prospective Legal Professionals: Theory and Practice* : monograph. Lviv-Torun : Liha-Pres. 264 p. URL: <http://catalog.liha-pres.eu/index.php/liha-pres/catalog/view/121/1400/3109-1>. (in Ukrainian)

УДК 159.98:376-056.264-053.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.26>

Ірина КАЛИНОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 28, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20300
ORCID: 0000-0001-8805-4641

Бібліографічний опис статті: Калиновська, І. (2022). Теоретичні засади психокорекції дошкільників із порушеннями мовлення. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 164–168, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.26>

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розкрито теоретичні засади психокорекції дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури із зазначеної проблеми, доведено її актуальність. Зазначено, що психокорекція сприяє повноцінному функціонуванню й розвитку особистості через розв'язання її конкретних психологічних проблем, через вплив на окремі психологічні структури дитини, виконуючи завдання не тільки зміни, а й навчання, формування, розвитку тих чи інших сторін психологічної реальності. Неповноцінна мовна діяльність дітей дошкільного віку позначається на формуванні в них сенсорної, інтелектуальної й афективно-вольової сфери. Дітям дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення притаманні труднощі у комунікативній діяльності, що зумовлюють низьку ініціативність в міжособистісних стосунках із однолітками, неспроможність бути повноцінним партнером у грі, виразити словами свої погляди і почуття.

Відзначено нестійкість уваги, обмежені можливості її розподілу. За порівняно збереженої логічної пам'яті в дітей дошкільного віку знижена вербальна пам'ять, страждає продуктивність запам'ятовування. Вони забувають складні інструкції, елементи й послідовність завдань.

Робота з дітьми дошкільного віку, які мають порушення мовлення, не повинна закінчуватися в межах закладу освіти. Батьки та рідні можуть ненав'язливо допомагати дитині розвиватися, вони повинні підтримувати її, але не виконувати все за неї. Дитина має відчувати, що вона сама може все зробити і що поруч є люди, які підтримають її у разі, якщо вона помилиться. Дошкільники з порушеннями мовлення – це неоднорідна група дітей, яких об'єднує те, що вони потребують спеціально створених умов для засвоєння соціокультурного досвіду. Психокорекційна діяльність орієнтована на вирішення конкретних проблем навчання, поведінки або психічного самопочуття. Завдяки корекційним заходам долаються перешкоди до повноцінного цілісного психічного розвитку дитини дошкільного віку.

Ключові слова: психотерапія, психокорекція, дошкільники, порушення мовлення, ігрова терапія, музикотерапія, бібліотерапія, арттерапія, психогімнастика, казкотерапія.

Ірина KALYNOVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 28, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300
ORCID: 0000-0001-8805-4641

To cite this article: Kalynovska, I. (2022). Teoretychni zasady psyhokorektsii doshkilnykiv iz porushenniamy movlennia [Theoretical fundamentals of psychocorrection of preschoolers with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 164–168, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.26>

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PSYCHOCORRECTION OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

The article reveals the theoretical foundations of psychocorrection of preschool children with speech disorders. The analysis of psychological and pedagogical literature on the specified problem is carried out, its urgency is proved. It is noted that psychocorrection contributes to the full functioning and development of the individual through the solution of its specific psychological problems, through the impact on individual psychological structures of the child, performing tasks not only change but also learning, formation, development of certain aspects of psychological reality. Incomplete language activity of preschool children leaves an imprint on the formation of children's sensory, intellectual and affective-

volitional spheres. Preschool children with severe speech disorders are characterized by difficulties in communicative activities, leading to low initiative in interpersonal relationships with peers, inability to be a full partner in the game, to express in words their views and feelings.

There is instability of attention, limited possibilities of its distribution. With relatively preserved logical memory in preschool children, verbal memory is reduced, memory productivity suffers. They forget complex instructions, elements and sequence of tasks.

Work with preschool children with speech disorders should not end within the educational institution. Parents and relatives should unobtrusively help the child to develop, they should support him, but not do everything for him. The child must feel that he can do everything himself, and that there are people around who will support him in case he makes a mistake. Preschool children with speech disorders are a heterogeneous group of children who are united by the fact that they need specially created conditions for learning socio-cultural experience. Psycho-corrective activities are focused on solving specific problems of learning, behavior or mental well-being. Corrective measures overcome obstacles to the full holistic mental development of preschool children.

Key words: *psychotherapy, psychocorrection, preschoolers, speech disorders, game therapy, music therapy, bibliotherapy, art therapy, psychogymnastics, fairy tale therapy.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні гостро стоїть питання всебічного гармонійного особистісного розвитку дітей із психофізичними особливостями з метою їх подальшої успішної соціалізації. У більшості таких дітей фіксуються порушення мовлення.

Виходячи з концепцій модернізації змісту освіти України на тлі інтегративно-інклюзивних тенденцій, основною парадигмою розвитку корекційного навчання дітей із порушеннями мовлення є гуманізація, індивідуалізація, диференціація та інтеграція корекційно-виховного процесу, що вимагає залучення інноваційних підходів.

Однією з важливих ланок у системі психологічної допомоги дітям із проблемами розвитку є психологічна корекція. Така допомога обов'язково включає психодіагностику та різні способи впливу на пацієнта: психокорекцію, психотерапію, психоконсультавання, психопрофілактику тощо.

Для психологічної допомоги застосовують два терміни: психокорекцію та психотерапію. Їх вживання не завжди суворо диференційоване. І. Мамайчук зазначає: «Відмінності у визначеннях понять «психокорекція» і «психотерапія» виникли у зв'язку не зі специфікою їх впливу на особистість, а з думкою, що психотерапією можуть займатися тільки фахівці, які мають медичну освіту, а психокорекцією – психологи.

Психокорекція – сукупність психологічних прийомів, які використовуються для виправлення (корекції) недоліків психіки або поведінки психічно-здорової людини, які найбільше застосовні до дітей у період, коли особистість ще перебуває в процесі становлення» (Мамайчук, 2006: 9–15).

У сучасних наукових дослідженнях українських учених (Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) наведено важливі для теорії та практики логопедії питання структури мовленнєвої діяльності в нормі та патології, психологічних механізмів мовлення, особливостей формування мовленнєвої діяльності дитини в онтогенезі.

Ще у дошкільному віці в дитини розвивається потреба у спілкуванні, яка з віком посилюється. Ця потреба не є вродженою, а формується у процесі взаємодії дитини з оточенням. Тому так важливо, щоб комунікативна практика відповідала віку й можливостям дитини. Відсутність прагнення до спілкування, як і невідповідність мовленнєвого рівня відповідному віку, може свідчити про певні проблеми у розвитку дитини (Шевцов, 2008: 137).

В основу корекційно-розвивальної роботи покладено комплексний підхід, спрямований на вирішення взаємопов'язаних завдань, що охоплюють різні сторони мовного розвитку: фонетичну, лексичну, граматичну, та на їх основі – завдання розвитку зв'язного мовлення. Ці завдання вирішуються концентрично, завдяки ускладненню та різній сполучуваності вправ. Водночас на кожному етапі роботи виокремлюють основні цілі: формування нормативної звуковимови, просодичних засобів, усунення фонематичного недорозвинення та підготовку до звукового аналізу мови.

Основні функції психолога в закладі дошкільної освіти пов'язані з охороною фізичного та психічного здоров'я дітей, зі створенням умов, які сприяють їхньому емоційному благополуччю та забезпечують вільний й ефективний розвиток здібностей кожної дитини. Реалізація цих функцій вимагає здійснення цілої низки

пов'язаних один з одним видів робіт як безпосередньо з дітьми, так і з їхніми батьками. Основною метою психологічної служби у закладі дошкільної освіти є забезпечення психологічного здоров'я дітей. Основними видами діяльності дитячого психолога є: психологічна освіта, психологічна профілактика, психологічне консультування, психологічна діагностика, психологічна корекція. Проте вторинні відхилення в дітей дошкільного віку, пов'язані з мовним порушенням, вимагають особливого підходу до діяльності психологічної служби закладу дошкільної освіти (Ревуцька, 2016: 127).

Т. Філічева вважає, що для дітей із загальним недорозвиненням мови характерні замкненість, різкість, сором'язливість, скутість, байдужість, підвищена чутливість, емоційна збудливість, агресивність. Їм властива різка, іноді безпричинна зміна настрою. Через своє мовне порушення вони часто не впевнені в собі і своїх силах; іноді можуть відчувати ненависть до оточуючих їх людей. Ці діти часто мають порушення поведінки. Такі специфічні особливості дітей із загальним недорозвиненням мови значно ускладнюють їхню адаптацію в соціумі та можливість встановлення ними комунікації, як зі своїми однолітками, так і з дорослими людьми.

У процесі корекційного розвитку саморегуляції варто враховувати неоднорідність порушення емоційно-вольової сфери дітей із порушенням мовлення. Одним дітям властива рухова розгальмованість, тому вони діють дуже швидко, імпульсивно, не задумуючись, іншим – притаманна сповільненість дій, найменша невдача викликає у них розгубленість, болючу реакцію, порушує цілеспрямованість діяльності. Тому вправи мають включати різні види допомоги та спрямовуватися на засвоєння кожної операції контролю (Мартиненко, 2016: 78).

На нашу думку, корекційний логопедичний вплив має орієнтуватися на адаптовану до умов диференційованої логопедичної корекції системогенетичну концепцію навчальної діяльності та готовності дитини з тяжкими порушеннями мовлення до навчання і корекції. У межах зазначеного підходу готовність до навчання та корекції розглядається як інтегральна (системна) властивість індивідуальності дитини-логопата, що визначає її своєрідність за наявності мовленневої вади. Вочевидь, під час залучення дитини з порушеннями мовлення до освітньо-корекцій-

ного процесу постає питання про її готовність до сприйняття нового матеріалу та виконання всіх інструкцій учителя-логопеда.

Психологічна компетентність необхідна логопеду та у взаємодії з персоналом корекційної установи для дітей з порушеннями мови з метою вдосконалення комунікативних здібностей педагогів у роботі з дітьми та з сім'ями, що мають дітей із мовленнєвою патологією. У зв'язку з цим володіння основами психологічного консультування стає необхідною умовою професійної діяльності сучасного логопеда. Професійна компетентність фахівця системи спеціальної освіти, зокрема логопеда, не обмежується лише теоретичною та практичною підготовкою. Наявність відповідних професійно-особистісних якостей є важливою умовою продуктивної взаємодії спеціаліста та учасників корекції.

Аналіз професійної діяльності логопедів-практиків свідчить, що саме особистісний фактор часто визначає ефективність корекційної роботи. Найбільш значущою професійною характеристикою виступає достатній рівень сформованості комунікативної компетенції. Визначаючи зміст роботи психолога з дітьми і дорослими, які мають вади мовлення, можна визначити загальні та специфічні компоненти цієї діяльності. Напрями роботи характеризують загальнопсихологічні підходи до практичної психології:

- психологічна діагностика;
- розвивальна та психокорекційна робота;
- консультування й освіта батьків, педагогів.

Зміст діяльності визначатимуть такі фактори, як:

- індивідуально-типологічні особливості людей із мовленнєвою патологією (вік, характер мовленнєвої патології, психологічні особливості);
- форма організації психолого-педагогічної допомоги (установа освіти, охорони здоров'я, соціального захисту);
- міждисциплінарна взаємодія з логопедом та орієнтир на традиційне утримання його основного функціоналу (Волковская, 2015: 46).

У роботі з дітьми із порушеннями мови найефективнішими є такі методи психокорекції, як ігрова терапія, музикотерапія, бібліотерапія, арттерапія, психогімнастика, казкотерапія.

Ігрова терапія є найефективнішою під час роботи з дітьми, які мають мовні порушення, це метод психотерапевтичного впливу на дітей та дорослих за допомогою гри. Гра налагоджує взаємини між учасниками групи, що усуває напруженість, тривогу, страх перед оточенням, підвищує самооцінку, сприяє збільшенню віри в себе за різноманітних ситуацій спілкування, позбавляючи небезпеки соціально значущих наслідків.

Музикотерапія використовується під час корекції відхилень, що найбільш часто зустрічаються, у розвитку дітей із порушеннями мови, а саме: порушень координації; почуття ритму; рухової уваги та пам'яті; підвищеного м'язового тону; рівноваги; загальної та дрібної моторики; перенапруги голосових складок; голосу; недоліків дихання; труднощів артикуляції; порушень міміки; підвищеної стомлюваності; емоційної нестійкості та проблем спілкування.

Бібліотерапія – спеціальний корекційний вплив на дитину за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації або оптимізації її психічного стану (Ихсанова, 2014: 23).

Арттерапія дає вихід внутрішнім конфліктам та сильним емоціям, допомагає під час інтерпретації витіснених переживань, дисциплінує групу, сприяє підвищенню самооцінки дитини, здатності усвідомлювати свої відчуття та почуття, розвиває художні здібності. Матеріалами на заняттях із арттерапії є фарби, глина, клей, крейда. Арттерапія використовується як в індивідуальній, так і груповій формах. Арттерапія має й освітню цінність, оскільки сприяє розвитку пізнавальних та творчих навичок. Є свідчення того, що вираження думок і почуттів засобами образотворчого мистецтва може сприяти покращенню відносин із дитиною та підвищенню самооцінки.

Психогімнастика – це курс спеціальних занять (етюдів, вправ, ігор), вкладених у розвиток і корекцію різних сторін психіки дитини (пізнавальної й емоційно-особистісної сфери). На заняттях із психогімнастики діти навчаються азбуки висловлювання емоцій – виразних

рухів. Основна мета психогімнастики – подолання бар'єрів у спілкуванні, розвиток кращого розуміння себе та інших, зняття психічного напруження, створення можливостей для самовираження. У психогімнастиці велике значення надається спілкуванню дітей з однолітками, що дуже важливо для нормального розвитку та емоційного здоров'я. Порушення відносин може бути наслідком рухової розгальмованості, а також комунікативних труднощів дітей із проблемами у мовному розвитку.

Казкотерапія – це спосіб, який використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розвитку мовлення, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. Казкотерапія широко застосовується у психологічній і логопедичній практиці. У логопедичних закладах дошкільної освіти дітей просять вигадати казку і героїв, які в процесі стають кращими. За допомогою цього методу корекції мовлення можна вчити малюка ввічливим словам, стандартним виразам. Казки гарні тим, що в них часто повторюються одні й ті ж слова і висловлювання. Це дозволяє дитині їх запам'ятати та застосовувати у життєвих ситуаціях (Каяшева, 2015: 83).

Таким чином, необхідно зазначити, що проаналізовані види психотерапії можуть використовуватися на логопедичних заняттях, що своєю чергою підвищить їх ефективність та урізноманітнить корекційно-освітній процес у закладах освіти.

Висновки. Труднощі в спілкуванні у дітей з тяжкими порушеннями мовлення визначають особливу траєкторію їх особистісного розвитку, впливаючи на процес міжособистісної взаємодії. Під час хроніфікації мовленнєвих порушень може спостерігатися зміна системи відносин, що призводить до патологічних форм поведінки та звуження меж соціальної адаптації. Це зумовлює порушення або відставання від норми у розвитку суспільних відносин із батьками, педагогами, однолітками.

Тому важливими є психопрофілактика і вчасна психокорекція особливостей поведінки цієї категорії дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волковская Т. Организационно-методические основы психологической помощи лицам с недостатками речи : учебно-методическое пособие. Москва : Национальный книжный центр, 2015. 76 с.
2. Ихсанова С. Игротерапия в логопедии. Артикуляционные превращения. Москва : Феникс, 2014. 48 с.

3. Каяшева О. Библиотерапия и сказкотерапия в психологической практике. Москва : Бахрах-М, 2015. 304 с.
4. Мамайчук И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. С. 9–15.
5. Мартиненко І. Логопсихологія. Курс лекцій : навчальний посібник. 2 вид., виправ. і допов. Київ : ДІА, 2016. 116 с.
6. Ревуцька О. Теорія та методика виховання дітей із вадами мовлення : навчальний посібник. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 240 с.
7. Шевцов А. Класифікаційно-системологічний підхід до понятійно-термінологічного апарату корекційно-реабілітаційної діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету*. 2008. Вип. 8. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В.С. 476 с.

REFERENCES:

1. Volkovskaia, T. (2015) Orhanyzatsyonno-metodycheskye osnovi psykhologicheskoi pomoshchy lytsam s nedostatkamy rechy: [Organizational and methodological foundations of psychological assistance to persons with speech impairments]. Uchebno-metodycheskoe posobyе. M.: Natsyonalnii knyzhnyi tsentr. 76 s. [in Russian]
2. Ykhsanova, S. (2014) Yhroterapiya v lohopedyy [Game therapy in speech therapy]. Artykuliatsyonnie prevrashcheniya. M.: Fenyks. 48 s. [in Russian]
3. Kaiasheva, O. (2015) Byblyoterapiya y skazkotepariya v psykhologicheskoi praktyke [Bibliotherapy and fairy tale therapy in psychological practice]. M.: Bakhrakh-M. 304 s. [in Russian]
4. Mamaichuk, Y. (2006) Psykhokorreksyonnie tekhnolohyy dlia detei s problemamy v razvytyy [Psychocorrectional technologies for children with developmental problems]. SPb.: Rech. P. 9–15. [in Russian]
5. Martynenko, I. (2016) Lohopsykhohiia: [Speech psychology]. Kurs lektsii. Navchalnyi posibnyk. 2 vyd., vyprav. i dopov. K.: DIA. 116 s. [in Ukrainian]
6. Revutska, O. (2016) Teoriia ta metodyka vykhovannia ditei z vadamy movlennia [Theory and methods of raising children with speech defects]. Navch. posibn. Berdiansk : Vydavets Tkachuk O.V. 240 s. [in Ukrainian]
7. Shevtsov, A. (2008) Klasyfikatsiino-systemolohichnyi pidkhid do poniatiino-terminolohichnoho aparatu korektsiino-reabilitatsiinoi diialnosti [Classification and systemological approach to the conceptual and terminological apparatus of correctional and rehabilitation activities]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho derzhavnoho universytetu*. Vyp. 8. K-Podilskiy : PP Moshynskiy V.S. 476 s. [in Ukrainian]

УДК 167+376+37.037

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.27>

Наталія ЛЕЩІЙ

доктор педагогічних наук, доцент кафедри дефектології та фізичної реабілітації, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна, 65000

ORCID: 0000-0002-8843-7156

Бібліографічний опис статті: Лещій, Н. (2022). Фізичний та функціональний стан дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 169–176, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.27>

**ФІЗИЧНИЙ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН ДІТЕЙ
СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Статтю присвячено проблемі вивчення порушень у фізичному та функціональному стані дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку. Мета роботи полягає в обґрунтуванні особливостей фізичного та функціонального стану дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку порівняно зі здоровими однолітками. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція), емпіричного рівня дослідження (антропометричні й медико-біологічні), методи математичної статистики. У дослідженні взяли участь 58 дівчат і 52 хлопця середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (порушення інтелекту та слуху) і 146 здорових однолітків (77 дівчат та 69 хлопців). Аналіз показників фізичного розвитку в дівчат і хлопчиків середнього шкільного віку також засвідчили наявність достовірних відмінностей між дітьми зі складними порушеннями розвитку та їхніми однолітками, які не мали складних порушень розвитку. За показником довжини тіла не вдалося зафіксувати статистично достовірних відмінностей між хлопчиками та дівчатами зі складними порушеннями розвитку ($p > 0,05$) порівняно з їхніми однолітками, які їх не мали, однак останні значно переважали за масою тіла та окружністю грудної клітки у всіх вікових періодах ($p < 0,05$). Отримані результати дослідження у дівчат і хлопчиків середнього шкільного віку свідчать про низькі функціональні можливості серцево-судинної та дихальної систем, а також силових здібностей. Низькі значення індексів Штанге, Генчі і Скібінського ще раз підкреслюють низьку витривалість дихальної системи. Наявність отриманих статистичних відмінностей може бути зумовлена не тільки основним захворюванням, але й сукупністю супутніх захворювань соматичних систем, що потребує впровадження спеціальних диференційованих засобів фізкультурно-оздоровчих програм для поліпшення фізичного і функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку.

Ключові слова: зріст, життєвий індекс, силовий індекс, діти зі складними порушеннями розвитку.

Nataliia LESHCHII

PhD, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Defectology and Physical Rehabilitation, State Institution «South-Ukrainian State Pedagogical University named after K. D. Ushinskogo», Staroportofrankivska str., 26, Odesa, Ukraine, 65000

ORCID: 0000-0002-8843-7156

To cite this article: Leshchii, N. (2022). Fizychnyi ta funktsionalnyi stan ditei serednoho shkilnoho viku zi skladnymy porushenniamy rozvytku [Physical and functional condition of children of middle school age with complex developmental disorders]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 169–176, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.27>

**PHYSICAL AND FUNCTIONAL CONDITION OF CHILDREN
OF MIDDLE SCHOOL AGE WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS**

The article is devoted to the problem of studying disorders in the physical and functional condition of children of middle school age with complex developmental disorders. The purpose of the study is to substantiate the features of physical and functional condition of children with complex developmental disorders compared to healthy peers. To achieve this goal, the methods of the theoretical level of research were used (analysis, synthesis, induction, deduction), as well as the empirical level of research (anthropometric and medical-biological), methods of mathematical statistics.

The study involved 110 children of middle school age with complex developmental disorders (intellectual and hearing impairments) and 146 healthy peers. Analysis of physical development indicators in girls and boys of middle school age also showed significant differences between children with complex developmental disorders and their peers who did not have complex developmental disorders. In terms of body length, it was not possible to record statistically significant differences between boys and girls with complex developmental disorders ($p > 0.05$) compared to their peers who did not have them, but the latter significantly prevailed in body weight and chest circumference at all ages. ($p < 0.05$). The results of the study in girls and boys of middle school age indicate low functionality of the cardiovascular and respiratory systems, as well as strength abilities. Low values of the Stange, Genchi and Skibinsky indices once again emphasize the low endurance of the respiratory system. The presence of the obtained statistical differences may be due not only to the underlying disease, but also a set of comorbidities of somatic systems, which requires the introduction of special differentiated means of physical culture and health programs to improve the physical and functional condition of children with complex developmental disorders.

Key words: height, vital index, strength index, children with complex developmental disorders.

Актуальність проблеми. Сьогодні неухильно зростає кількість дітей зі складними порушеннями психофізичного розвитку, що спричиняє різноманітні варіанти дивергенції біологічного та соціального чинників і зумовлює високу відповідальність науковців, управлінців навчально-реабілітаційних інституцій і практичних працівників за забезпечення кожної дитини адекватними умовами, необхідними для навчання та виховання (Лещій, 2020).

Навчально-реабілітаційна діяльність із розвитку дітей, які мають різноманітні порушення здоров'я (сенсорні, інтелектуальні, соматичні, поведінкові), потребує розроблення комплексних програм щодо гігієнічних та психолого-педагогічних заходів з оптимізації навчально-реабілітаційної роботи для дітей зі складними порушеннями розвитку.

Діти зі складними порушеннями розвитку – це особлива категорія дітей, що мають свої специфічні особливості, врахування яких дає можливість розвиватися дітям у всій цілісності. Відповідно до сучасних теоретичних уявлень і емпіричного досвіду серед дітей зі складними порушеннями розвитку виокремлюють такі групи: діти із двома вираженими психофізичними порушеннями, кожне з яких може викликати аномалію розвитку, наприклад, діти, які мають порушення слуху в поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку, порушення зору в поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку, сліпоглухі та ін.; діти, які мають одне істотне психофізичне порушення (провідне) і супутнє йому інше порушення, слабо виражене, яке обтяжує провідне, наприклад, діти з інтелектуальними порушеннями в поєднанні з помірним зниженням слуху (у таких випадках йдеться про «ускладнені»

дефекти); діти з множинними порушеннями, в яких є три і більше первинних порушень, виражених різною мірою, які призводять до значних відхилень у розвитку дитини, наприклад, наявність порушень інтелекту, зору, слуху (Лещій, 2020). Різний ступінь недосконалості будь-якої функціональної системи організму (або декількох водночас), що може сполучатися з ураженням мозкових структур, обтяжується наявністю вторинних відхилень, ускладнюючи загальний алгоритм дизонтогенезу, перебіг компенсації і соціальної адаптації (Hartman, 2007).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У процесі аналізу та узагальнення результатів сучасних досліджень установлено, що регулярні фізичні навантаження у дітей та підлітків сприяють поліпшенню стану серцево-судинної системи (Hartman, 2007) та опорно-рухового апарату (Butterfield, 1990; Wenhong, 2020), підтриманню нормальної маси тіла, підвищенню самооцінки та зменшенню тривоги і стресу (Umławska, 2006; Shields, 2016). Окрім цього, фізкультурно-оздоровча діяльність сприяє соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, налагодженні дружби та формуванню соціальних навичок (Lieberman, 2004; Howie, 2010; Bloemen, 2015). Однак для регламентації та диференціації фізичного навантаження, а також організації фізкультурно-оздоровчої роботи дітей зі складними порушеннями розвитку потрібно знати їхні особливості фізичного та функціонального стану.

Зазначене вище детермінує вивчення особливостей фізичного та функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку порівняно зі здоровими однолітками.

Мета статті полягає в обґрунтуванні особливостей фізичного та функціонального стану дітей середнього шкільного віку зі складними

порушеннями розвитку порівняно зі здоровими однолітками.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети були використані методи теоретичного рівня дослідження (аналіз, синтез, індукція, дедукція), емпіричного рівня дослідження (антропометричні та медико-біологічні), методи математичної статистики. Під час оцінювання фізичного розвитку брали до уваги основні антропометричні дані: довжину тіла, масу тіла та обхват грудної клітини. Проведені дослідження дозволили визначити показники фізичного розвитку учнів середнього шкільного віку (таблиця 1 та таблиця 2). Середньостатистичні показники морфологічних параметрів фізичного розвитку обстежуваних дітей дозволили нам судити про стан фізичного розвитку дітей зі складними порушеннями розвитку різних вікових і статевих груп порівняно з їхніми однолітками, які не мали складних порушень розвитку. Аналіз показників фізичного розвитку у дівчат (таблиця 1) та хлопчиків (таблиця 2) середнього шкільного віку також засвідчили наявність достовірних відмінностей між дітьми зі складними порушеннями розвитку та їхніми однолітками, які не мали складних порушень розвитку. За показником довжини тіла не вдалося зафіксувати статистично достовірних відмінностей між хлопчиками та дівчатами зі складними порушеннями розвитку ($p > 0,05$) порівняно з їхніми однолітками, які їх не мали, однак останні значно переважали за масою тіла та окружністю грудної клітки у всіх вікових періодах ($p < 0,05$).

Результати дослідження функціональних показників у дівчат середнього шкільного віку представлено в таблиці 3, а хлопців – у таблиці 4. Показник життєвого індексу був достовірно кращим у 11-річних дівчат, які не мали складних порушень розвитку, порівняно з тими, що мали на 10,97% ($p < 0,001$), силового індексу – на 13,51% ($p < 0,001$), проби Штанге – на 11,17 с ($p < 0,001$), проби Генчі – на 2,68 с ($p < 0,001$), індексу Руф'є – на 7,16 у.о. ($p < 0,001$), індексу Скібінського – на 4,82 у.о. ($p < 0,01$), систолічного артеріального тиску – на 12,77 мм.рт.ст. ($p < 0,001$); у 12-річних – на 18,87% ($p < 0,001$), 18,99% ($p < 0,001$), 17,98 с ($p < 0,001$), 5,38 с ($p < 0,01$), 6,42 у.о. ($p < 0,01$), 6,41 у.о. ($p < 0,05$), 12,40 мм.рт.ст. ($p < 0,05$) відповідно; у 13-річних – на 13,44% ($p < 0,001$), 14,34% ($p < 0,001$), 12,10 с ($p < 0,01$), 5,03 с ($p < 0,05$),

5,89 у.о. ($p < 0,01$), 5,45 у.о. ($p < 0,001$), 12,00 мм.рт.ст. ($p < 0,05$) відповідно; у 14-річних – на 10,47% ($p < 0,001$), 15,98% ($p < 0,001$), 13,02 с ($p < 0,001$), 8,10 с ($p < 0,001$), 8,01 у.о. ($p < 0,001$), 6,07 у.о. ($p < 0,001$), 8,45 мм.рт.ст. ($p < 0,05$) відповідно; у 15-річних – на 19,39% ($p < 0,001$), 19,49% ($p < 0,01$), 15,98 с ($p < 0,001$), 7,38 с ($p < 0,01$), 6,40 у.о. ($p < 0,01$), 6,85 у.о. ($p < 0,01$), 8,77 мм.рт.ст. ($p < 0,01$) відповідно.

Отримані результати дослідження у дівчат середнього шкільного віку свідчать про низькі функціональні можливості серцево-судинної та дихальної систем, а також силових здібностей. Низькі значення індексів Штанге, Генчі і Скібінського ще раз підкреслюють низьку витривалість дихальної системи.

Частота серцевих скорочень, величини діастолічного артеріального тиску в дівчат середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку знаходилися в межах вікової норми та не мали статистичних відмінностей порівняно з їхніми однолітками.

Показник життєвого індексу (таблиця 4) був достовірно кращим у 11-річних здорових хлопців порівняно з хлопцями, які мали складні порушення розвитку на 17,44% ($p < 0,001$), силового індексу – на 15,83% ($p < 0,001$), проби Штанге – на 15,10 с ($p < 0,001$), проби Генчі – на 5,33 с ($p < 0,01$), індексу Руф'є – на 7,09 у.о. ($p < 0,001$), індексу Скібінського – на 7,15 у.о. ($p < 0,01$), систолічного артеріального тиску – на 10,55 мм.рт.ст. ($p < 0,01$), діастолічного – на 4,69 мм.рт.ст. ($p < 0,05$); у 12-річних – на 16,44% ($p < 0,001$), 15,83% ($p < 0,001$), 14,10 с ($p < 0,001$), 5,03 с ($p < 0,01$), 6,89 у.о. ($p < 0,01$), 7,15 у.о. ($p < 0,05$), 10,16 мм.рт.ст. ($p < 0,01$) та 4,22 мм.рт.ст. ($p < 0,05$) відповідно; у 13-річних – на 19,17% ($p < 0,001$), 18,19% ($p < 0,001$), 17,98 с ($p < 0,001$), 5,98 с ($p < 0,05$), 6,22 у.о. ($p < 0,001$), 6,41 у.о. ($p < 0,001$), 6,28 мм.рт.ст. ($p < 0,05$) та 1,58 мм.рт.ст. ($p > 0,05$) відповідно; у 14-річних – на 19,39% ($p < 0,001$), 19,49% ($p < 0,001$), 15,98 с ($p < 0,001$), 7,38 с ($p < 0,001$), 6,42 у.о. ($p < 0,01$), 6,25 у.о. ($p < 0,001$), 2,37 мм.рт.ст. ($p > 0,05$) та 4,69 мм.рт.ст. ($p > 0,05$) відповідно; у 15-річних – на 19,37% ($p < 0,001$), 18,49% ($p < 0,01$), 15,98 с ($p < 0,001$), 5,38 с ($p < 0,01$), 6,42 у.о. ($p < 0,01$), 6,11 у.о. ($p < 0,01$), 3,55 мм.рт.ст. ($p > 0,05$) та 0,70 мм.рт.ст. ($p > 0,05$) відповідно.

Низькі значення життєвого індексу у хлопчиків середнього шкільного віку зі складними

Таблиця 1
Порівняння показників фізичного розвитку дівчат зі складними порушеннями розвитку (група 2) з однолітками (група 1), які не мають складних порушень розвитку ($M \pm m$)

Показники	11 років		t - критерій Стьюдента	12 років		t - критерій Стьюдента	13 років		t - критерій Стьюдента	14 років		t - критерій Стьюдента	15 років		t - критерій Стьюдента
	1 n=18; 2 n=12	0,54 p>0,05 3,61		1,47±0,08 1,38±0,06	1 n=18; 2 n=13		1,52±0,09 1,42±0,07	1 n=15; 2 n=12		0,24 p>0,05 5,74	1,56±0,09 1,49±0,08		1 n=15; 2 n=11	0,58 p>0,05 4,37	
Довжина тіла (м)	1	1,40±0,07	0,54	1,47±0,08	1,52±0,09	0,24	1,56±0,09	1,60±0,10	0,58	1,60±0,10	0,54	1,60±0,10	1,60±0,10	0,54	
	2	1,35±0,06	p>0,05	1,38±0,06	1,42±0,07	p>0,05	1,49±0,08	1,53±0,08	p>0,05	1,53±0,08	p>0,05	1,53±0,08	1,53±0,08	p>0,05	
Маса тіла (кг)	1	37,22±1,46	3,61	43,33±1,46	48,22±1,46	4,84	50,23±1,96	52,55±1,89	4,37	52,55±1,89	3,64	52,55±1,89	52,55±1,89	3,64	
	2	30,11±1,32	p<0,01	34,11±1,22	36,11±1,52	p<0,001	39,11±1,62	43,11±1,77	p<0,001	43,11±1,77	p<0,01	43,11±1,77	43,11±1,77	p<0,01	
ОГК (см)	1	72,27±0,50	5,46	74,72±0,50	76,27±0,50	8,36	77,27±0,50	79,27±0,50	8,50	79,27±0,50	9,08	79,27±0,50	79,27±0,50	9,08	
	2	64,15±1,40	p<0,001	66,11±0,90	67,14±0,95	p<0,001	68,14±1,10	69,11±1,00	p<0,001	69,11±1,00	p<0,001	69,11±1,00	69,11±1,00	p<0,001	

Примітка: n=кількість дівчаток у відповідній групі

Таблиця 2
Порівняння показників фізичного розвитку хлопчиків зі складними порушеннями розвитку (група 2) з однолітками (група 1), які не мають складних порушень розвитку ($M \pm m$)

Показники	11 років		t - критерій Стьюдента	12 років		t - критерій Стьюдента	13 років		t - критерій Стьюдента	14 років		t - критерій Стьюдента	15 років		t - критерій Стьюдента
	1 n=13; 2 n=10	0,75 p>0,05 2,05		1,43±0,07 1,36±0,06	1 n=14; 2 n=11		1,48±0,10 1,39±0,08	1 n=15; 2 n=12		0,70 p>0,05 2,41	1,56±0,08 1,44±0,10		0,93 p>0,05 3,19	1,62±0,07 1,55±0,12	
Довжина тіла (м)	1	1,43±0,07	0,75	1,48±0,10	1,56±0,08	0,70	1,62±0,07	1,67±0,09	0,50	1,67±0,09	0,54	1,67±0,09	1,67±0,09	0,54	
	2	1,36±0,06	p>0,05	1,39±0,08	1,44±0,10	p>0,05	1,55±0,12	1,60±0,09	p>0,05	1,60±0,09	p>0,05	1,60±0,09	1,60±0,09	p>0,05	
Маса тіла (кг)	1	35,11±1,46	2,05	41,10±1,66	46,55±1,76	2,41	51,56±2,55	55,23±2,45	2,79	55,23±2,45	3,01	55,23±2,45	55,23±2,45	3,01	
	2	31,11±1,32	p<0,05	36,12±1,22	39,11±1,52	p<0,05	43,11±1,62	46,11±1,77	p<0,05	46,11±1,77	p<0,01	46,11±1,77	46,11±1,77	p<0,01	
ОГК (см)	1	66,38±0,72	3,42	68,23±0,52	73,55±0,87	2,86	76,22±1,12	78,98±1,02	6,21	78,98±1,02	4,92	78,98±1,02	78,98±1,02	4,92	
	2	62,38±0,92	p<0,01	65,25±0,90	68,00±0,20	p<0,01	70,15±0,50	73,15±0,60	p<0,001	73,15±0,60	p<0,001	73,15±0,60	73,15±0,60	p<0,001	

Примітка: n=кількість хлопчиків у відповідній групі

Таблиця 3
Порівняння функціональних показників дівчат середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (група 2) з однолітками (група 1), які не мають складних порушень розвитку (M±m)

Показники	11 років		t- критерій Стьюдента	12 років		t- критерій Стьюдента	13 років		t- критерій Стьюдента	14 років		t- критерій Стьюдента	15 років		t- критерій Стьюдента
	1 n=18; 2 n=12	1 n=18; 2 n=13		1 n=15; 2 n=12	1 n=15; 2 n=11		1 n=14; 2 n=10								
Життєвий індекс (%)	1	54,17±2,07	4,71	65,57±2,07	62,67±1,17	6,50	59,57±2,15	5,11	4,31	65,59±2,07	6,63	46,20±2,06	p<0,001	p<0,001	6,63
	2	43,20±1,06	p<0,001	46,70±2,03	49,23±2,35	p<0,001	8,99	7,48	8,61	64,10±1,71	8,97	44,61±1,34	p<0,001	7,84	55,10±2,91
Словий індекс (%)	1	55,62±1,46	7,63	63,60±1,71	62,44±0,37	8,99	7,48	8,61	64,10±1,71	8,97	44,61±1,34	p<0,001	7,84	55,10±2,91	5,08
	2	42,11±1,31	p<0,001	44,61±1,24	48,10±1,34	p<0,001	5,75	7,43	7,84	39,12±1,19	2,80	15,73±0,66	p<0,001	4,66	7,19±1,16
Проба Штанге (с)	1	49,28±1,19	6,28	57,10±2,91	52,22±1,17	5,75	7,43	7,84	39,12±1,19	2,80	15,73±0,66	p<0,001	4,66	7,19±1,16	2,64
	2	38,11±1,31	p<0,001	39,12±1,14	40,12±1,13	p<0,001	2,92	3,64	3,67	23,11±2,55	2,80	13,59±2,12	p<0,001	4,97	15,18±2,12
Проба Генчі (с)	1	18,91±0,83	2,89	21,11±1,73	20,22±1,17	2,92	3,64	3,67	23,11±2,55	2,80	13,59±2,12	p<0,001	4,97	15,18±2,12	2,73
	2	16,23±0,41	p<0,01	15,73±0,63	15,19±0,73	p<0,01	5,21	4,64	4,66	7,19±1,16	2,64	13,59±2,12	p<0,001	4,97	15,18±2,12
Індекс Руф'є (у.о.)	1	6,93±0,98	4,64	7,13±0,16	7,12±1,26	5,21	4,64	4,66	7,19±1,16	2,64	13,59±2,12	p<0,001	4,97	15,18±2,12	2,73
	2	14,09±1,19	p<0,001	13,55±1,22	13,01±0,65	p<0,01	2,94	9,16	9,16	8,33±1,34	p<0,01	77,30±3,19	0,67	80,50±3,54	p>0,05
Індекс Сквінського (у.о.)	1	13,21±0,54	7,86	15,19±2,15	14,35±0,57	2,94	9,16	9,16	8,33±1,34	p<0,01	77,30±3,19	0,67	80,50±3,54	p>0,05	
	2	8,39±0,29	p<0,001	8,78±0,32	8,90±0,17	p<0,05	0,60	0,54	0,15	80,50±3,54	p>0,05	117,12±2,16	2,83	108,35±2,21	p<0,01
ЧСС (за 1 хв.)	1	82,35±3,19	0,63	81,12±3,11	80,50±3,32	0,60	0,54	0,15	80,50±3,54	p>0,05	117,12±2,16	2,83	108,35±2,21	p<0,01	
	2	85,23±3,21	p>0,05	84,21±4,10	83,23±3,69	p>0,05	3,84	3,43	2,38	75,76±2,81	0,88	71,43±3,17	p>0,05		
АТ (сист.)	1	111,32±3,22	3,26	112,35±2,11	114,55±2,71	3,84	3,43	2,38	75,76±2,81	0,88	71,43±3,17	p>0,05			
	2	98,55±2,21	p<0,01	99,95±2,43	102,55±2,21	p<0,01	2,71	1,49	1,31	70,23±3,15	p>0,05				
АТ (діаст.)	1	72,00±2,25	1,89	73,34±1,21	74,44±2,25	2,71	1,49	1,31	70,23±3,15	p>0,05					
	2	67,12±1,25	p>0,05	68,55±1,28	69,56±2,35	p<0,05									

Примітка: 1 – показники дівчат-одноліток, які не мають складних порушень розвитку; 2 – показники дівчат зі складними порушеннями розвитку; n – кількість дівчаток у відповідній групі

Таблиця 4

Порівняння функціональних показників хлопчиків середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку (група 2) з однолітками (група 1), які не мають складних порушень розвитку (M±m)

Показники	11 років		12 років		13 років		14 років		15 років		t - критерій Стьюдента	t - критерій Стьюдента
	1 n=13; 2 n=10	t - критерій Стьюдента	1 n=14; 2 n=11	t - критерій Стьюдента	1 n=15; 2 n=12	t - критерій Стьюдента	1 n=13; 2 n=10	t - критерій Стьюдента	1 n=14; 2 n=9	t - критерій Стьюдента		
Життєвий індекс (%)	1 62,67±2,17 2 45,23±1,15	6,93 p<0,001	61,67±2,13 45,23±1,16	6,77 p<0,001	65,97±2,07 46,80±2,03	6,61 p<0,001	65,59±2,07 46,20±2,06	6,63 p<0,001	65,57±3,07 46,20±2,06	6,63 p<0,001	6,63 p<0,001	5,23 p<0,001
Силовий індекс (%)	1 60,93±1,30 2 45,10±1,30	8,61 p<0,001	60,93±1,39 45,10±1,34	8,19 p<0,001	63,80±1,71 45,61±1,24	8,61 p<0,001	64,10±1,92 44,61±1,34	8,32 p<0,001	63,10±1,76 44,61±1,33	8,32 p<0,001	8,32 p<0,001	8,38 p<0,01
Проба Штанге (с)	1 53,22±1,19 2 38,12±1,19	8,97 p<0,001	52,22±1,17 38,12±1,13	8,66 p<0,001	57,40±2,91 39,42±1,14	8,66 p<0,001	55,10±1,24 39,12±1,19	9,29 p<0,001	55,10±1,93 39,12±1,19	9,29 p<0,001	9,29 p<0,001	7,04 p<0,001
Проба Генчі (с)	1 20,52±1,12 2 15,19±0,79	3,88 p<0,01	20,22±1,14 15,19±0,73	3,71 p<0,01	21,31±1,73 15,33±1,63	3,71 p<0,01	23,11±1,74 15,73±0,66	2,51 p<0,05	21,11±1,74 15,73±0,66	3,96 p<0,01	3,96 p<0,01	2,89 p<0,01
Індекс Руф'є (у.о.)	1 7,32±1,28 2 14,41±0,66	4,92 p<0,001	7,12±1,27 14,01±0,65	4,82 p<0,001	7,43±0,16 13,65±1,22	4,82 p<0,001	7,17±1,16 13,59±1,14	5,05 p<0,001	7,13±1,16 13,55±1,14	3,94 p<0,01	3,94 p<0,01	3,94 p<0,01
Індекс Скібінського (у.о.)	1 15,45±1,55 2 8,30±0,11	4,60 p<0,001	15,35±2,07 8,20±0,16	3,44 p<0,05	15,19±0,15 8,78±0,32	3,44 p<0,05	15,58±1,12 9,33±0,34	5,36 p<0,001	16,45±1,15 10,34±1,34	5,33 p<0,001	5,33 p<0,001	3,44 p<0,01
ЧСС (за 1 хв.)	1 83,22±2,19 2 84,23±3,21	0,25 p>0,05	82,11±2,11 83,51±3,10	0,37 p>0,05	80,00±2,15 83,10±3,69	0,37 p>0,05	79,32±2,39 79,23±3,70	0,72 p>0,05	78,00±1,19 79,32±1,50	0,02 p>0,05	0,02 p>0,05	0,68 p>0,05
АТ (сіст.)	1 110,10±2,22 2 99,55±2,21	3,36 p<0,01	111,11±1,21 100,95±2,43	3,43 p<0,01	112,23±1,81 105,95±2,43	3,43 p<0,01	113,32±3,21 110,95±2,43	2,07 p<0,05	114,10±3,21 110,55±2,43	0,58 p>0,05	0,58 p>0,05	0,78 p>0,05
АТ (діаст.)	1 72,12±1,21 2 67,43±1,25	2,69 p<0,05	73,00±1,21 68,78±1,28	2,43 p<0,05	74,13±1,23 72,55±2,35	2,43 p<0,05	74,14±1,25 73,15±2,37	0,59 p>0,05	75,15±1,27 74,45±2,39	0,37 p>0,05	0,37 p>0,05	0,25 p>0,05

Примітка: 1 – показники хлопчиків-однолітків, які не мають складних порушень розвитку; 2 – показники хлопчиків зі складними порушеннями розвитку; n – кількість хлопчиків у відповідній групі

порушеннями розвитку свідчили про обмеження екскурсії грудної клітки, а також недостатньо треновану дихальну мускулатуру, що зумовлює необхідність включення в технологію фізкультурно-оздоровчої роботи спеціальних дихальних вправ, спрямованих на поліпшення функціонального стану системи зовнішнього дихання.

Середні значення показників індексу Скібінського та Руф'є є незадовільними та свідчать про недостатність функціональних можливостей органів дихання та кровообігу, а отже, й про зниження стійкості до розвитку гіпоксичних станів у хлопчиків зі складними порушеннями розвитку.

Висновки. Таким чином, аналіз отриманих даних свідчить про те, що у дітей зі складними

порушеннями розвитку спостерігається порушення фізичного розвитку та функціонального стану серцево-судинної та дихальної систем порівняно з однолітками. Наявність отриманих статистичних відмінностей може бути зумовлена не тільки основним захворюванням, але й сукупністю супутніх захворювань соматичних систем, що потребує впровадження спеціальних диференційованих засобів фізкультурно-оздоровчих програм для поліпшення фізичного і функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку.

Перспективи подальших досліджень передбачають визначення особливостей фізичної підготовленості дітей середнього шкільного віку зі складними порушеннями розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лещій Н.П. Поліпшення функціонального стану дітей зі складними порушеннями розвитку засобами фізкультурно-оздоровчої програми в умовах освітньо-реабілітаційного центру. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. Київ, 2020. Вип. 16. С. 243–257.
2. Лещій Н.П. Теоретико-методичні основи фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми зі складними порушеннями розвитку в умовах освітньо-реабілітаційного центру : монографія. Одеса : ПНПУ, 2020. 304 с.
3. Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: A systematic review / M.A.T. Bloemen et al. *Dev. Med. Child. Neurol.* 2015. Vol. 57. P. 137–148.
4. Butterfield S.A. Influence of age, sex, hearing loss, and balance on development of sidarm striking by deaf children. *Percept Mot Skills.* 1990. Vol. 70 (2). P. 361–362.
5. Hartman E., Visscher C., Houwen S. The effect of age on physical fitness of deaf elementary school children. *Pediatr Exerc Sci.* 2007. № 19 (3). P. 267–278.
6. Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood / L.D. Howie et al. *J. Sch. Health.* 2010. Vol. 80. P. 119–125.
7. Lieberman L.J., Volding L., Winnick J.P. Comparing motor development of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents. *Am Ann Deaf.* 2004. № 149 (3). P. 281–289.
8. Shields N., Synnot A. Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatr.* 2016. Vol. 16. P. 9.
9. Umławska W., Staniszevska A. Physical growth of children and youth with hearing impairment. *Med Wieku Rozwoj.* 2006. № 10 (3). P. 913–922.
10. Wenhong Xu, Chunxiao Li, Lijuan Wang. Physical Activity of Children and Adolescents with Hearing Impairments: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health.* 2020. 17 (12). P. 4575–4580.

REFERENCES:

1. Leshchii, N.P. (2020). Stan fizkulturno-ozdorovchoi roboty v suchasni praktysi osvithno-reabilitatsiinoho tsentru dlia ditei zi skladnymy porushenniamy rozvytku [The state of physical culture and health work in the modern practice of the educational and rehabilitation center for children with complex developmental disorders]. *Naukovyi visnyk Pivdenoukrajinskoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho. Pedahohichni nauky*, № 1 (30), 99-106. [in Ukrainian].
2. Leshchii, N.P. (2020). Teoretyko-metodychni osnovy fizkulturno-ozdorovchoi roboty z ditmy zi skladnymy porushenniamy rozvytku v umovakh osvithno-reabilitatsiinoho tsentru [Theoretical and methodical bases of physical culture and improving work with children with difficult disturbances of development in the conditions of the educational and rehabilitation center]: monohrafiia. Odessa : PNP, [in Ukrainian].
3. Bloemen, M.A.T., Backx, F.J.G., Takken, T., Wittink, H., Benner, J., Mollema, J. & Groot, J.F. (2015). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: A systematic review. *Dev. Med. Child. Neurol*, 57, 137–148. [in English].
4. Butterfield, S.A. (1990). Influence of age, sex, hearing loss, and balance on development of sidarm striking by deaf children. *Percept Mot Skills*, 70 (2), 361-362. [in English].

5. Hartman, E., Visscher, C. & Houwen, S. (2007). The effect of age on physical fitness of deaf elementary school children. *Pediatr Exerc Sci*, № 19 (3), 267-278. [in English].
6. Howie, L.D., Lukacs, S.L., Pastor, P.N., Reuben, C.A. & Mendola, P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *J. Sch. Health*, 80, 119–125. [in English].
7. Lieberman, L.J., Volding, L. & Winnick, J.P. (2004). Comparing motor development of deaf children of deaf parents and deaf children of hearing parents. *Am Ann Deaf*, № 149(3), 281-289. [in English].
8. Shields, N. & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatr*, 16, 9. [in English].
9. Umlawska, W. & Staniszewska, A. (2006). Physical growth of children and youth with hearing impairment. *Med Wieku Rozwoj*, 10 (3), 913-922. [in English].
10. Wenhong, Xu, Chunxiao, Li & Lijuan, Wang (2020). Physical Activity of Children and Adolescents with Hearing Impairments: A Systematic Review. *Int J Environ Res Public Health*, 17(12), 4575-4580. [in English].

УДК 378.091.212:78.071.2:005

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.28>

Лариса МЕРЖЕВА

викладач кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72300

ORCID: 0000-0003-3156-8785

Ганна ВРУБЕЛЬ

концертмейстер кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72300

ORCID: 0000-0001-5890-2718

Бібліографічний опис статті: Мержева, І., Врубель, Г. (2022). Формування виконавської майстерності педагога-музиканта в процесі професійної діяльності в закладах вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 177–182, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.28>

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Однією з важливих проблем виконавського мистецтва та професійної мистецької освіти є формування виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта. Притримується увага ретроспективному аналізу поглядів визначних фахівців щодо формування професійних якостей, умінь та навичок під час навчання на дисциплінах диригентсько-хорового циклу. Авторки статті на основі аналізу наукових досліджень і публікацій зробили спробу виокремити та охарактеризувати певні особливості музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва. Зазначено, що особливості професійної підготовки вчителя музичного мистецтва формуються з поліфункціональності та інтеграції видів професійної діяльності. Визначається змістова характеристика означеного поняття, аналізуються принципи навчання в хоровому класі під час підготовки здобувачів вищої освіти до майбутньої музично-професійної та виконавської діяльності. У статті зазначається про інтегрованість професійної підготовки вчителя музичного мистецтва. З огляду на складність і багатоаспектність поняття «виконавська майстерність» воно розглядається як системне явище, в якому поєднується педагогічний та виконавський складники. У статті розглядається виконавська майстерність із боку акмеологічного підходу. Наголошено, що концертно-виконавська діяльність стимулює пізнавальний інтерес до вивчення загального культурного рівня, професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів.

Універсальні підходи (системний, аксіологічний, компетентнісний) мають постійно поєднуватися з індивідуально-особистісним, що враховує особливості (фізіологічні, психічні, світоглядні тощо), характерні саме для цієї особи і які відрізняють її від усіх інших. Індивідуально-особистісний підхід постає перед майбутнім педагогом-музикантом як одне з найважливіших завдань вивчення процесу творчого становлення особистості. Розкрито зміст та особливе значення підвищення виконавської майстерності завдяки участі у всеукраїнських олімпіадах та міжнародних фестивалях-конкурсах, що сприяють оволодінню здобувачами вищої освіти вміннями знаходити оптимальні рішення, виходити зі складних ситуацій, оцінити власні можливості.

Ключові слова: професійна підготовка, виконавська майстерність, творча діяльність, професійні якості, інтегровані знання.

Larysa MERZHEVA

Lecturer at the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine, 72300

ORCID: 0000-0003-3156-8785

Hanna VRUBEL

Accompanist at the Department of Theory and Methodology of Music Education and Choreography, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine, 72300

ORCID: 0000-0001-5890-2718

To cite this article: Merzheva, I., Vrubel H. (2022). Formuvannia vykonavskoi maisternosti pedahoha-muzykanta v protsesi profesiinoi diialnosti v zakladakh vyshchoi osvity [Formation of executive skills of teacher-musician in the process of professional activity in higher education institutions]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 177–182, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.28>

FORMATION OF EXECUTIVE SKILLS OF TEACHER-MUSICIAN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

One of the important problems of performing arts and professional art education is the formation of performing skills of the future music teacher. Attention is paid to the retrospective analysis of the views of prominent specialists on the formation of professional qualities, skills and abilities while studying in the disciplines of conducting and choral cycle. The authors of the article, based on the analysis of scientific research and publications, made an attempt to identify and characterize certain features of the musical performance of a music teacher. They noted that the features of professional training of music teachers are formed by the multifunctionality and integration of professional activities. The semantic characteristic of the specified concept is defined, the principles of training in choral class during preparation of applicants of higher education for the future musical-professional and performing activity are analyzed. The article notes the integration of professional training of music teachers. Realizing the complexity and multifaceted nature of the concept, “performing skills” is seen as a systemic phenomenon that combines pedagogical and performing components. The article considers the performing skills of the acmological approach. It is emphasized that the concert-performing activity stimulates cognitive interest in the study of the general cultural level, professional development of future music teachers. Universal approaches (systemic, axiological, competence) must be constantly combined with individual-personal, which takes into account the features (physiological, mental, ideological, etc.) that are specific to this person and that distinguish him from everyone else. The individual-personal approach appears before the future teacher-musician as one of the most important tasks of studying the process of creative formation of personality. The content and special significance of improving performance skills through participation in national competitions and international festivals-competitions, which help students to master the skills to find optimal solutions, solutions to difficult situations, to assess their own capabilities.

Key words: professional training, “performing skills”, creative activity, professional qualities, integrated knowledge.

Постановка проблеми. Суттєвою характеристикою професійної майстерності є виконавська майстерність, адже вона детермінує рівень музичної творчості, здатність у процесі виконання музичного твору досягти естетичних ідеалів, транслювати художні цінності. Професійна підготовка здобувачів вищої освіти на факультеті мистецтв та художньої освіти являє собою один зі складників усебічного розвитку особистості у вищій школі, яка передбачає ґрунтовне оволодіння знаннями з різних освітніх компонент психолого-психологічного та спеціального музичного циклу. Динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності, оновлення вищої музично-педагогічної освіти зумовлюють потребу суспільства у формуванні професійної, конкурентоспроможної, творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей, здатної до створення та засвоєння інновацій у будь-якій галузі.

Проблема формування виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі колективного виконавства потребує подальшого наукового вивчення, а саме питання: взаємозв'язку формування виконавської майстерності та творчого розви-

тку особистості; особливості процесу самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва в умовах колективного вокально-хорового виконавства; специфіки формування виконавської майстерності здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка здобувачів вищої освіти до продуктивної діяльності, особливо у сфері диригентсько-хорової підготовки, сьогодні набуває актуальності. Цю проблему розглядали: в історичному аспекті (А. Мартинюк та І. Павлик); хорознавчому (О. Бенч-Шокало, Т. Смирнова); диригентсько-хоровому напрямі (П. Ковалик, А. Козир, А. Кречківський); вокально-хоровому (Ю. Юцевич, О. Стахевич); музично-психологічному (А. Болгарський, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Щолокова), музично-естетичному (О. Апраксина, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Н. Сегеда). У дослідженнях вітчизняних учених розкрито зміст і засоби формування окремих видів виконавської майстерності музиканта (В. Білоус, Л. Гінзбург, М. Довидов, О. Джура, Г. Нейгауз, І. Полубоярина), виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва (А. Береза, Л. Лабінцева, І. Мостова, М. Назаренко, В. Федоришин), професійно важливих

та особистісних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва (М. Білецька, О. Матвєєва, Н. Мозгальова, Л. Котова, І. Сипченко, Т. Смирнова, О. Щолокова). Особливості професійної підготовки педагога-музиканта впливають з її поліфункціональності та інтеграції декількох видів професійної діяльності, про що свідчить аналіз музично-педагогічних досліджень сучасних науковців.

Так, Л. Арчажникова виокремлює у професійній підготовці вчителя музичного мистецтва педагогічний, хормейстерський, музикознавчий, музично-виконавський, дослідницький складники. Її дослідницькі погляди поділяють також С. Балашова, В. Медушевсьей, Г. Тарасов. Виділяючи психолого-педагогічний, музично-виконавський та методичний складники професійної діяльності вчителя музичного мистецтва, А. Козир зазначає інтегрованість професійної підготовки педагога-музиканта. Є. Куришев наголошує на музично-педагогічному і музично-просвітницькому складниках підготовки педагога-музиканта. Л. Арчажникова, Є. Куришев, В. Муцмакер, А. Козир, Н. Мозгальова визначають здатність вирішувати педагогічні завдання засобами музичного мистецтва головною ознакою музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва.

Мета статті – виявити основні підходи до розкриття поняття «виконавська майстерність»; дослідити формування і розвиток виконавської майстерності педагога-музиканта. На основі аналізу наукових джерел зробити спробу виокремити та охарактеризувати певні особливості художньо-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні ми спираємось на визначення художньо-виконавської майстерності вчителя музичного мистецтва, подане потужним науковцем, доктором педагогічних наук, професором Н. Сегедою, яка вважає, що художньо-виконавська майстерність є передумовою професійної успішності викладача музичного мистецтва. Вона ґрунтується на високій загальній культурі, яка виявляється в широкій гуманітарній обізнаності, виконавському самоопануванні, емоційно-інтелектуальній чуттєвості, психологічній стійкості й самоконтролі, високій музикознавчій і художньо-педагогічній культурі, креативності

професійного мислення музичного виконавця та педагога, вимагає технічного професіоналізму (музично виконавської техніки реалізації задуму). На глибоке переконання дослідниці, за своєю сутністю професійна майстерність вказує на духовний рівень здійснення свого покликання як призначення, демонструє вихід діяльності за межі власної професійної праці та потребує досягнення галузей суміжних (так, наприклад, від художньо-виконавської до викладацької діяльності.) Як вважає Н. Сегеда, «професійна майстерність музиканта-виконавця на своєму акме-рівні має найвищий педагогічний рівень, адже вона націлена на збереження і подальший розвиток цієї професії через педагогічне передавання її суспільно-культурної цінності, трансформацією культурно-семантичної інформації» (Сегеда, 2011).

Поняття «виконавська майстерність майбутнього педагога-музиканта мистецтва» доволі складне та багатоаспектне, тому виникає необхідність виявлення методологічних засад його змісту. Провідною властивістю особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності, є музично-виконавська майстерність (Валькевич, 2012: 33). Як «високий рівень виконавської діяльності музиканта, що передбачає здатність до глибокого досягнення змісту музики, виявлення власного ставлення до її художніх образів, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні» характеризує З. Стукаленко виконавську майстерність. Виконавська майстерність як результат справжньої творчості передбачає «вміння створити цікаву, неповторну, виключно індивідуальну інтерпретацію музичного твору» (Стукаленко, 2012: 293).

Ми розглядаємо виконавську майстерність як системне явище, в якому інтегруються педагогічний та виконавський складники. У своїх дослідженнях Л. Арчажникова, С. Дружилова, А. Козир, Г. Падалка, Н. Сегеда спираються на системний підхід, що відображає закони взаємозумовленості компонентів системи «людина-професія». З точки зору системного підходу виконавську майстерність майбутнього педагога-музиканта можна тлумачити як:

– Цілісну систему, яка складається з музично-виконавських та музично-педагогіч-

них знань (когнітивна), регулятивної та комунікативної (спілкування з аудиторією) підсистем, що забезпечують різні форми взаємозв'язку вчителя музичного мистецтва в професійній діяльності (І. Мостова);

– Єдність спеціальних здібностей та професійно важливих якостей (музикальність, артистизм), набутих музично-історичних знань (музично-теоретичних, музично-історичних, способів музично-виконавської діяльності), умінь і навичок (виконавсько-технічних, рухливі, інтелектуально-інтерпретаційних, рефлексивних) (Н. Мозгальова);

– Процес динамічного руху та розвитку її підсистем, домінування продуктивної, творчої діяльності над репродуктивною, нетворчою (Р. Сулейманова).

Спираючись на основні положення акмеологічного підходу (Н. Кузьміна, Н. Сегеда, В. Федоришин), ми можемо розглядати виконавську майстерність педагога-музиканта як динамічне утворення, що забезпечує його спрямованість до творчої самореалізації, орієнтацію на постійний саморозвиток і самовдосконалення, прагнення досягати професійні вершини в музично-виконавській діяльності.

Особливість музично-виконавської діяльності вчителя музичного мистецтва полягає:

а) в інтеграції різноманітних видів виконавської діяльності (таких як вокальна, диригентсько-хорова, музикознавча та інструментальна);

б) у вирішенні педагогічних задач засобами музичного мистецтва;

в) в інтенсивності, емоційній піднесеності та варіативності в щоденних виступах перед учнівською аудиторією.

Виконавська майстерність нерозривно пов'язана з творчістю, зі здатністю висувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, використовувати оригінальні методи та технології, які проявляються у творчій інтерпретації, у творчому підході до передачі змісту, зрозумілого та емоційно пережитого. Для професійного розвитку обов'язковими складниками виконавської майстерності є професійні здібності, творче виявлення та відкритість (Гопкало, 2011: 62).

Творчість викладача-диригента зумовлена насамперед специфікою його діяльності, яка має публічний характер і потребує вміння керувати своїми почуттями і настроями. Взагалі,

диригентсько-педагогічний процес пов'язаний з постійним творчим пошуком, оскільки диригенту доводиться діяти в умовах різноманітних педагогічних ситуацій, що змінюються. При цьому творчий процес набуває дуального характеру: з одного боку, це творчість диригента, з іншого – на основі стимулюючих методів, які він використовує, виникає творча діяльність виконавців.

Творча сутність професійної діяльності викладача-диригента зумовлена творчим потенціалом, що виявляється в художньо-педагогічній інтерпретації хорового твору, в безпосередньому вмінні впливати на колектив і переконувати його єдиним баченням образу, створювати поєднаний художньо-виконавською метою творчий колектив виконавців, здатний до високого рівня художнього виконавства, в якому утворення у звуках композиторської партитури, донесення авторського тексту, його ідейного змісту до образності слухача є однією з визначальних сторін творчості диригента.

Виконавське мистецтво є творчим процесом, в якому завжди присутні ініціатива виконавця, його індивідуальність, засновані на переживанні й мисленні. Багато музикантів уважають, що виконання музики завжди є усвідомленим процесом, під час якого почуття і думки вступають у непорушну єдність, складаючи нерозривне ціле. Однак виконання як вид творчості, як відображення тих чи інших явищ життя не може протікати поза емоціями. Чи не зігрите емоцією, ще не відчуте, воно завжди носить формальний характер і втрачає силу свого впливу. Таким чином, у виконавстві почуття й інтелект тісно пов'язані між собою, одне невіддільне від іншого. Безпосередність живого почуття, без якого не може бути справжнього виконавця, обов'язково контролюється свідомістю, а свідомість у свою чергу зігрівається почуттями.

Пластичний музичний образ, створюваний диригентом, є своєрідним комплексом виражальних рухів, які мають безпосередній зв'язок з емоційною сферою диригента. Таким чином, емоційна активність диригента багато в чому визначає виразність виконавця. Істотною стороною пластичного комплексу диригента є широта діапазону емоційних реакцій, що зумовлюють ступінь його художньої виразності.

Музично-творчі здібності як інтегральні якості педагога-диригента мають важливе зна-

чення в його професійній діяльності, оскільки вони, викликаючи повноцінне переживання музичних образів, впливають на процес художньої творчості та розвиток особистості в цілому. Музичність як інтегральна властивість зміцнює вольовий тонус митця, допомагає йому опанувати дуже важливу для творчого розвитку особистості форму активного емоційно-художнього пізнання хорового мистецтва. Отже, емоційна чуйність диригента на музику є свого роду здатністю, яку можна і потрібно розвивати й керувати процесом її розвитку.

Компоненти виконавської діяльності вбирає в себе робота в хоровому класі, що є творчою лабораторією майбутнього вчителя музичного мистецтва. Робота хорового класу охоплює той обсяг знань, яких не вистачає з профільних дисциплін на початковому етапі навчання.

Принципово важливе питання хорової підготовки здобувачів вищої освіти – виконавська діяльність колективу. На нашу думку, хоровий клас типу «закритої лабораторії», де здобувачі навчаються працювати поза концертною діяльністю – це нереальне явище. Виконавське мистецтво, в тому числі й хоровий спів, самою своєю суттю спрямовано на взаємозв'язок зі слухачем. Виконавець, що знаходиться в рамках лише власного музикування, приречений на поступову декваліфікацію. Щоб виконати свою вирішальну роль практичного центра, хоровий клас повинен будуватись як концертуючий хор, в якому навчальні завдання впливають із життєвої необхідності підтримувати високий художньо-професійний рівень, без чого систематична концертна діяльність немислима. Реальність і обмеженість цієї практики в тому, що концертуючий хор зобов'язаний бути на досить високому художньому рівні, на якому здатне виникнути живе мистецтво.

Виступи перед аудиторією дають можливість і керівнику, і хористам аналізувати помилки й недоліки, сприяють творчому зростанню колективу. Отже, під час підготовки педагога-музиканта спілкування з аудиторією має ніби подвійний характер – і музичний, і педагогічний. Формування не просто музиканта, а музиканта-педагога неможливе без «зворотного зв'язку», без урахування реакції тих, на кого направлена дія.

Для підвищення виконавської майстерності педагога-музиканта особливе значення має

участь у конкурсних випробуваннях. Однією з основних особливостей музично-виконавської діяльності є концертний виступ. Участь у концертно-виконавських заходах стимулює професійне зростання майбутнього педагога-музиканта. Викладачі та студенти факультету мистецтв і художньої освіти брали активну участь у різних за змістом і спрямованістю міжнародних та всеукраїнських фестивалів і фестивалів-конкурсах, були активними учасниками олімпіад, які пропагували українську музичну культуру, сприяли створенню творчих проєктів між навчальними закладами, переконливо демонстрували рівень національної хорової, вокальної та інструментальної шкіл. Позитивним стимулом пізнавального інтересу щодо оволодіння здобувачами вищої освіти вміння знаходити оптимальні рішення, виходити зі складних ситуацій, оцінити власні можливості, прагнути до професійного зростання була участь у низці таких заходів, як: Міжнародний хоровий фестиваль «На Добри Войніков» (м. Шумен, Болгарія, 2017), Всеукраїнський фестиваль-конкурс хорового співу та інструментальної музики «Галицькі самоцвіти» (м. Львів, 2018), Всеукраїнська студентська олімпіада зі спеціальності «Музичне мистецтво», номінація «Хорове диригування» (Кропивницький, 2019), Міжнародний конкурс-фестиваль фольклору, танцю та музики «PRAGUE STARS 2019» (м. Прага, Чеська Республіка, 2019), Міжнародний хоровий форум «Як серцю виспівать себе», конкурс хорових диригентів пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (м. Києві, 2020 р.) тощо, що уможливило ознайомлення здобувачів вищої освіти з культурами інших народів, сприяло розвитку доброзичливості, культурно-просвітницькому, виховному обміну.

Висновки. Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що в структурі професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта важливим складником є виконавська майстерність. Саме тому освітній процес у вищій школі сприяє розвитку спеціальних здібностей, особистісних та професійно-важливих якостей. Перспективами подальших розвідок з даного питання є розроблення методичних рекомендацій щодо розвитку художньо-естетичних проявів артистизму та інтерпретаційних особливостей майбутнього педагога-музиканта.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. Москва : Просвещение, 1984. 111 с.
2. Валькевич Р. Питання сценічно-виконавської педагогіки. *Наукові записки КДПУ. Серія : «Педагогічні науки»*. Кіровоград, 2012. С. 33–43.
3. Гопкало Т.П. Формування вокально-хорових вмінь як основи художньо-виконавської майстерності учнів. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2011. С. 60–63.
4. Дуб'яга С.М. Педагогічна імпровізація як професійно необхідна умова творчої діяльності вчителя. Київ : НКП, 2005. 32 с.
5. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. Москва, 1987. 37 с.
6. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : монографія. Київ : НПУ, 2008. 378 с.
7. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 247с.
8. Сегеда Н.А. Професійний розвиток викладача музичного мистецтва: історія, методологія, теорія : монографія. Київ, 2011. 273 с.
9. Стукаленко З. Художньо-педагогічна проблема музично-виконавської майстерності. *Наукові записки КДПУ. Серія : «Педагогічні науки»*. Кіровоград, 2012. С. 290–295.
10. Цапак В.А. Творчество: Философский аспект проблемы. Кишинев : Штиница, 1989. 148 с.

REFERENCES:

1. Archazhnykova L.H. (1984). Professyia uchytel muzyky. [Profession music teacher]. Moskva, Prosveshchenye, 111 s. [in Russian].
2. Valkevych R. (2012). Pytannia stsenichno-vykonavskoi pedahohiky. [Questions of stage and performance pedagogy]. Naukovi zapysky, Pedahohichni nauky, [Scientific notes. Pedagogical sciences] Kirovohrad, 112, 33-43 [in Ukrainian].
3. Hopykalo T. P. (2011). Formuvannia vokalno-khorovykh vmin yak osnovy khudozhno-vykonavskoi maisternosti uchniv [Formation of vocal and choral skills as the basis of artistic and performing skills of students]. Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny [Scientific treasury of education of Donetsk region], Donetsk, s. 60-63 [in Ukrainian].
4. Dubiaha S. M. (2005) Pedahohichna improvizatsiia yak profesiino neobkhidna umova tvorchoi diialnosti vchytelia. [Pedagogical improvisation as a professionally necessary condition for a teacher's creative activity]. Kyiv: NKP, - 32s. [in Ukrainian].
5. Zahviazynskiy V.A. (1987) Pedahohycheskoe tvorchestvo uchytelia. [Pedagogical creativity of the teacher] – М., – 37 s. [in Russian].
6. Kozyr A.V. (2008). Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity: [monohrafiia]. [Professional skills of music teachers: theory and practice of formation in the system of multilevel education]. Kyiv: NPU, 378s. [in Ukrainian].
7. Padalka H. M. (2008) Pedahohika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin. [Pedagogy of art (Theory and methods of teaching art disciplines)]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 247s. [in Ukrainian].
8. Seheda N.A. (2011). Profesiinyi rozvytok vykladacha muzychnoho mystetstva: istoriia, metodolohiia, teoriia: [monohrafiia]. [Professional development of a music teacher: history, methodology, theory]. Kyiv, 273 s. [in Ukrainian].
9. Stukalenko Z. (2012). Khudozhno-pedahohichna problema muzychnovykonavskoi maisternosti [Artistic and pedagogical problem of musical and performing skills]. Naukovi zapysky. Pedahohichni nauky. [Scientific notes. Pedagogical sciences], Kirovohrad, 103, 290 - 295 [in Ukrainian].
10. Sapak V.A. Tvorchestvo: Filosofskij aspekt problem [Creativity: The Philosophical Aspect of the Problem]. Kishinev: SHtinica, 1989. 148 s. [in Russian].

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.29>

Тетяна ПОТАПЧУК

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0003-1680-6976

Світлана ЧУПАХІНА

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Наталія КИРСТА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0002-6777-4890

Надія КРАВЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0003-4334-1414

Бібліографічний опис статті: Потапчук, Т., Чупахіна, С., Кирста, Н., Кравець, Н. (2022). Взаємодія фахівців здо з сім'єю дитини з порушенням мовлення: теоретичні аспекти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 183-190, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.29>

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ ЗДО ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У статті розкрито науково-теоретичні засади організації логопедичної роботи на основі взаємодії ЗДО та сім'ї. У низці нормативно-правових документів України щодо інклюзивного навчання та в оновленому Базовому компоненті дошкільної освіти визначено взаємодію суспільного та сімейного виховання, а також взаємної відповідальності педагогів і батьків. Аналіз психолого-педагогічних досліджень у галузі загальної та спеціальної освіти дозволив узагальнити те, що проблема взаємодії закладів освіти і сім'ї є актуальною. У статті зосереджено увагу на проблемах оновлення змісту і форм співпраці, що ґрунтуються на нових підходах до педагогічної взаємодії із сім'єю. Розкрито досвід психолого-педагогічної взаємодії фахівців із батьками дітей з порушеннями у розвитку, які передбачають раннє включення батьків у корекційно-компенсаторний освітній процес і допомагають не лише скоригувати, а й попередити появу вторинних порушень у розвитку, досягнути максимально можливого особистісного становлення кожної дитини задля включення їх у суспільство.

У статті укладено технологію взаємодії ЗДО із сім'єю та методику контактної взаємодії педагогів з батьками в послідовності стадій: 1) пошук контактів; 2) пошук спільних тем для обговорення; 3) встановлення загальних вимог до освіти дитини; 4) співпраця задля досягнення освітньої мети; 5) реалізація індивідуального підходу; 6) вдосконалення педагогічної співпраці. Визначено форми та методи роботи з дітьми з порушеннями у мовленнєвому розвитку. З'ясовано, що спілкування, взаємна повага, прийняття відмінностей і визнання важливості інтересів дитини створюють основу для плідної взаємодії. Не завжди досить лише змінити стосунки між членами сім'ї та педагогічним колективом, часом і педагоги, і батьки мають розвинути в собі нові навички та вміння, щоб налагодити якісну взаємодію.

Ключові слова: сімейне виховання, діти з порушенням мовлення, спілкування, взаємодія сім'ї та закладу дошкільної освіти.

Tetyana POTAPCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theory and Methods Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenka str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0003-1680-6976

Svitlana CHUPAKHINA

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenka str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0003-1274-0826

Nataliia KYRSTA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Nursery and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenka str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0002-6777-4890

Nadija KRAVETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool and Special Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenka str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0003-4334-1414

To cite this article: Potapchuk, T., Chupakhina, S., Kyrsta, N., Kravets, N. (2022). Vzaiemodiiia fakhivtsiv ZDO z simieiu dytyny z porushenniam movlennia: teoretychni aspekty [Interaction of ZDO professionals with the family of a child with speech disorder: theoretical aspects]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 183–190, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.29>

INTERACTION OF ZDO PROFESSIONALS WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH SPEECH DISORDER: THEORETICAL ASPECTS

The article reveals the scientific and theoretical foundations of the organization of speech therapy work on the basis of the interaction of ZDO and family. A number of legal documents of Ukraine on inclusive education and the updated Basic component of preschool education define the interaction of public and family education, as well as the mutual responsibility of teachers and parents. The analysis of psychological and pedagogical research in the field of general and special education allowed us to summarize that the problem of interaction between educational institutions and the family is relevant. The article focuses on the problems of updating the content and forms of cooperation, on new approaches to pedagogical interaction with the family. The experience of psychological and pedagogical interaction of specialists with parents of children with developmental disabilities in new organizational forms is revealed. Children in order to include them in society. In the article the technology of interaction of ZDO with a family and a technique of contact interaction of teachers with parents is concluded in sequence of stages: 1) search of contacts; 2) search for common topics for discussion; 3) establishing general requirements for the child's education; 4) cooperation to achieve the educational goal; 5) implementation of an individual approach; 6) improvement of pedagogical cooperation. Forms and methods of working with children are determined. It was found that communication, mutual respect, acceptance of differences and recognition of the importance of the interests of the child create the basis for fruitful interaction. It is not always enough to change the relationship between family members and the teaching staff, sometimes both teachers and parents need to develop new skills and abilities to establish quality interaction.

Key words: family upbringing, children with speech disorders, communication, interaction between family and preschool institution.

Постановка проблеми. Глобальною проблемою сьогодення стає збільшення кількості дітей з порушеннями в мовленнєвому розвитку. Впродовж останніх років спостерігається зростання кількості дітей, що мають несформованість передумов

до навчання у школі. Значну частину таких дітей становлять дошкільники з порушеннями мовлення.

Соціальне оточення дитини дошкільного віку, педагогічна освіченість батьків є основоположними умовами для повноцінного роз-

витку дошкільника. Своєчасне попередження, виявлення та реагування батьків на проблеми розвитку дітей, співпраця з фахівцями в галузі освіти та медицини забезпечують успішне подолання мовленнєвих недоліків дітей.

Аналіз останніх наукових досліджень та публікацій. Проблеми сімейного виховання дітей з порушеннями в розвитку мовлення відображено в наукових дослідженнях Е. Данілавичюте, Н. Заваденко, Р. Лалаєвої, І. Мартиненко, І. Прищепова, Ю. Рібцун, О. Скіотіс, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шевченко, М. Шеремет та ін. Провідні науковці вказують на роль найближчого оточення (сім'ї) в процесі корекційно-педагогічного впливу на дітей з мовленнєвими порушеннями і вважають організацію сімейного виховання таких дітей однією з умов створення сприятливого середовища розвитку. Особливе місце в означеному процесі посідає психолого-педагогічна освіченість батьків. Вагомими передумовами підвищення ефективності роботи дослідники називають формування у батьків умотивованого ставлення до корекційної роботи й активне включення в неї.

Мета статті – розкрити науково-теоретичні засади організації логопедичної роботи з дітьми на основі взаємодії закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) та сім'ї.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні положення щодо теоретико-методологічних засад організації логопедичної роботи у взаємодії ЗДО та сім'ї.
2. Розкрити сутність і зміст організації логопедичної роботи з дітьми у взаємодії ЗДО та сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі формуються нові освітні потреби:

- батьків – в отриманні педагогічної підтримки в освіті дітей;
- дитини – в педагогічно освічених батьках;
- у зв'язку між якістю сімейного виховання та соціальними проблемами суспільства (Чередніченко, Карпенко, 2016: 34).

Питання щодо виховання дітей неможливо вирішити, не спираючись на сім'ю. Дослідники різних періодів обґрунтовують значення спілкування і міжособистісної взаємодії для розвитку дитини. Основними у визначенні теоретичних

понять взаємодії і спілкування визнано праці психологів, а саме Б. Ананьєва, Л. Виготського та ін.

Спілкування і взаємодія – різні поняття. Взаємодія розглядається як внутрішній стан людини, а спілкування – зовнішнє вираження станів. Означені явища взаємопов'язані, взаємодія проявляється у спілкуванні. Формування особистості дитини залежить як від особливостей взаємодії в сім'ї, так і від стилю спілкування всіх членів родини. Особливості взаємодії і спілкування між членами сім'ї створюють певну психологічну атмосферу, яка визначає виховні можливості сім'ї. Стосунки і спілкування в сім'ї впливають на дитину поряд з усіма чинниками цілеспрямованого виховання (Журавльова, 2016: 32).

Отже, взаємодія – філософська категорія, що відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого, об'єктивна та універсальна форма руху, розвитку, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, одна зі сторін спілкування, що припускає певну форму організації спільної діяльності (Булгакова, 2015: 21).

У педагогічному словнику педагогічна взаємодія трактується як «особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу. Передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфері учасників освітнього процесу: їх координацію та гармонізацію» (Гончаренко, 2008: 18).

Дослідники розглядають взаємодію як форму спілкування. Так, Б. Ананьїн визначає спілкування як міжособистісну взаємодію й, аналізуючи детально всі основні складники спілкування як психологічного процесу, окрім мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування, виділяє в ньому внутрішню сторону – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні відносини, саморегуляцію вчинків людини з урахуванням отриманого знання, перетворення внутрішнього світу, що беруть участь у спілкуванні людей, і вказує на існування постійних зв'язків між цими окремими до спілкування процесами (Ананьїн, 2011: 25).

На думку вчених, у взаємодії людей, якою завжди є спілкування, прослідковуються три компоненти: пізнання людьми один одного, ставлення їх один до одного, якщо під ставленням в означеному випадку розуміти емоцій-

ний відгук, який виникає під час спілкування, і звернення людини до людини в спілкуванні (Тарасун, 2008: 67).

Окрім того, учасники спільної діяльності повинні мати бажання працювати разом, тобто мати загальну мотивацію. Поділ єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції та їх розподіл між учасниками – це одна характерна ознака спільної діяльності. Однак спільна діяльність вимагає не стихійної, а певної узгодженості, координованого виконання розподілених взаємопов'язаних дій та обов'язків. Узгодження передбачає послідовність операцій за заздалегідь визначеною програмою.

Ще однією ознакою вчені визначили наявність для її учасників єдиного кінцевого результату. Спільна діяльність виникає для того, щоб було досягнуто результат (у разі неможливості його досягнення однією людиною) чи результат у короткий проміжок часу. Зіставлення єдиного результату з витратами на його досягнення дозволяє визначити ефективність чи результативність (продуктивність) спільної діяльності.

Означені теоретичні положення обґрунтовують визначення педагогічної взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями. Педагогічна взаємодія – це особлива форма співпраці, під час якої педагога, фахівці, враховуючи особливості сімей, створюють умови становлення батьків активними суб'єктами корекційно-компенсаторного процесу, спрямованого на компенсацію мовленнєвих порушень, і забезпечують єдність педагогічного впливу на дошкільників з мовленнєвими проблемами в сім'ї та в закладі дошкільної освіти.

Учені виокремлюють типи батьківської взаємодії, які зустрічаються в сучасному освітньому середовищі: «пасивні батьки», «унікають проблем», «агресивно-незадоволені», «гордовиті інтелектуали» (Дмитрієва, 2015: 55). Встановлено, що за всіма означеними типами поведінки батьків насправді приховано уразливість дорослого, здебільшого холодність у стосунках з дитиною, нерозуміння проблем дитини, розгубленість, страх розкрити свої справжні почуття, зруйнувати свої стереотипи тощо. Тоді як ознаками сучасної освітньої системи визначено: відкритість; демократичність; взаємообмін думками; толерантне ставлення до

індивідуальності її учасників, гордості за свій колектив, заклад тощо.

Отже, дослідження проблем сім'ї та сімейного виховання засвідчують, що батьки здебільшого потребують допомоги і підтримки з боку фахівців. «Виховання батьків» – міжнародний термін, під яким розуміється допомога батькам у виконанні ними функцій вихователів власних дітей, батьківських функцій. Метою виховання батьків стає створення таких перспектив, яких вони потребують як педагоги. Виховання батьків має також допомогти їм набутти впевненості й рішучості, побачити свої можливості й відчути відповідальність за своїх дітей. Необхідність роботи з батьками ґрунтується на їхніх потребах у підтримці, на потребах самої дитини в педагогічно освічених батьках, на існуванні взаємозв'язку між якістю домашнього виховання і соціальними проблемами суспільства (Булгакова, 2015: 24).

Сучасна модель співпраці ЗДО із сім'єю розглядається як процес міжособистісного спілкування, результатом якого є формування у батьків усвідомленого ставлення до власних поглядів і установок у вихованні дитини.

На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти та інклюзивного навчання актуальність проблеми максимального використання виховного потенціалу сім'ї зумовлена зміною поглядів на роль сім'ї в освіті дітей з ООП. Консультативну та корекційно-педагогічну допомогу дітям з порушеннями в розвитку та їхнім родинам надають у різних державних організаціях (інклюзивно-ресурсних центрах, навчально-реабілітаційних центрах); регіональних, благодійних громадських організаціях; громадських об'єднаннях батьків тощо.

У сучасних закладах дошкільної освіти надається комплексна підтримка сім'ям та дітям фахівцями, практичною роботою яких є використання психолого-педагогічної діагностики з додатковими видами терапії: (арт-терапія, музикотерапія, казкотерапія, іпотерапія тощо). Основними формами роботи фахівців з дітьми є індивідуальні та групові заняття, форма діяльності, яку використовують, – лекційно-просвітницька, тренінги, семінари тощо (Журавльова, 2016: 59).

Так, Б. Ананьїн (2011) запропонував алгоритм психолого-педагогічного супроводу сім'ї, яка виховує дитину з особливостями

розвитку. Вчений виокремив чотири етапи: пропедевтичний, діагностичний, компенсуючий, коригуючий, формуючий, контрольний (умовно-підсумковий). Означений підхід до психолого-педагогічного супроводу сім'ї сприяє успішному вирішенню проблем дошкільників із ЗПР до початку їх шкільного навчання (Ананьїн, 2011: 31).

Вченими розроблена і запропонована для впровадження програма роботи з батьками, які виховують дітей з порушеннями розвитку, що передбачає п'ять етапів роботи:

I етап. Раннє виявлення сімей, що виховують дітей з особливостями в розвитку, для надання психолого-педагогічної підтримки. Психокорекційна робота спрямована на створення умов гармонійної сімейної взаємодії.

II етап. Визначення соціальної перспективності батьків.

III етап. Визначення перспектив дитини в навчанні.

IV етап. Формування початкових навичок професійної орієнтації дитини. Визначення перспектив дитини в соціально-професійній сфері.

V етап. Психокорекційна допомога сім'ям випускників. Обмін досвідом з іншими сім'ями.

У реалізації програми беруть участь психолог, логопед, педагог, тифлопедагог, соціальний педагог, інструктор з ЛФК, лікарі, юристи соціального захисту та ін. (Костюк, 1989).

Скажімо, задля забезпечення наступності в роботі вчителі-дефектологи знайомлять батьків зі спеціальними методами і прийомами роботи зі слабочуючими дітьми. Ця робота проводиться в таких організаційних формах, як: анкетування, співбесіди, бесіди, індивідуальні консультації, рекомендації батькам, батьківські збори, батьківські конференції тощо. Учені обґрунтовують особливості консультування і підтримки сімей, які виховують дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями в розвитку. Пропонують нові організаційні форми допомоги родині.

Однією із запропонованих форм допомоги батькам, які виховують дітей з порушеннями в розвитку, є «Університет для батьків». Основними завданнями «Університету» є вивчення проблем сімейного виховання дітей з порушеннями розвитку і розробка нових організаційних форм і педагогічних технологій включення батьків у корекційно-компенсаторний процес.

Ефективною організаційною формою консультування батьків і навчання їх використовувати педагогічні технології є також включення батьків у корекційні заняття педагога з дитиною та участь батьків у групових семінарах-заняттях.

Окрім індивідуального консультування, в практиці психолого-педагогічної допомоги батькам активно застосовується комплексний підхід до реабілітації дітей групи ризику. Він реалізується різними фахівцями і передбачає впровадження традиційних і нетрадиційних методів та нових технологій реабілітації дітей з перинатальним ураженням центральної нервової системи. За заявою батьків дитини з порушеннями розвитку і висновком ІРЦ для надання корекційної допомоги дитину спрямовують в інклюзивну групу ЗДО чи спеціальний заклад.

Серед різних моделей консультування сім'ї вчені виокремили медичну, діагностичну, психологічну, соціальну, педагогічну моделі консультування залежно від специфіки закладу чи організації, в які звертаються батьки за допомогою щодо вирішення проблем, з якими вони зіткнулися, і від стану фізичного та психічного здоров'я дитини (Журавльова, 2020: 16).

Найбільш продуктивними формами роботи із сім'ями практики визнали індивідуальні форми впливу, зокрема, індивідуальне консультування: спільне обговорення з батьками процесу і результатів корекційної роботи, аналіз причин незначного просування в розвитку окремих сторін психічної діяльності та спільне вироблення рекомендацій щодо подолання негативних тенденцій у розвитку дитини, індивідуальні практикуми з навчання батьків щодо форм діяльності з дітьми, які мають корекційну спрямованість.

Групові форми роботи – це здебільшого семінари-практикуми, які сприяють формуванню нових знань щодо проблеми, а також оволодінню необхідними практичними навичками.

Особливе місце в системі традиційних і нетрадиційних стратегій взаємодії з батьками дитини, що має затримку мовленнєвого розвитку, посідає робота щодо включення сім'ї в процес супроводу мовленнєвого розвитку дітей. Роль батьків та корекційна спрямованість сімейного виховання для успішного подолання недоліків мовлення у дітей за значимістю співзвучна з важливістю логопедичної роботи. Експериментально підтверджено, що використання техноло-

гії поетапного формування педагогічної діяльності батьків дозволяє досягти якісного рівня організації корекційно-педагогічного процесу в умовах сім'ї. Однак технології формування педагогічної діяльності батьків, підвищення їхньої педагогічної освіти в сучасних умовах, моделі взаємодії з сім'єю дитини, яка має мовленнєві проблеми, розроблені недостатньо.

Окрім того, особливості дітей мовленнєвої групи змушують навіть незацікавлених батьків звертати увагу на мовлення своїх дітей. Перехід у логопедичну групу ЗДО чи інклюзивну групу вимагає витрати певних зусиль і уваги (консультації логопеда, висновок фахівців ІРЦ; процедура обстеження фахівцями; можливий перехід в інший ЗДО). Природно, що більшість батьків робить усе усвідомлено й відповідально, з прагненням сприяти розвитку мовлення дитини, приділяючи цьому процесу велику увагу (Ананьїн, 2011: 32).

На жаль, у ЗДО заняття з логопедом здебільшого проводяться в першій половині дня, один-два рази на тиждень, що для зустрічі з усіма батьками явно недостатньо. Задля налагодження співпраці з батьками і конструктивної взаємодії для надання підтримки й допомоги сім'ї у вихованні дитини з мовленнєвими проблемами педагогам важливо переглянути взаємостосунки з батьками, перевести їх у русло сприятливого формування активної батьківської позиції.

Аналіз досліджень виявив, що система впливів та способів поведінки батьків з дитиною визначається як «сімейне виховання», «стиль виховання», «тип виховання», «батьківське ставлення». Останні розглядаються як реальна спрямованість батьків у виховній діяльності, в основі якої є свідомо чи несвідомо оцінка дитини, що проявляється в способах і формах взаємодії з ним. При цьому батьківська позиція реалізується в різних способах впливів, у характері поведінки з дитиною і в сталих відносинах батьків з дитиною.

Вчені зауважують, що батьки дітей з мовленнєвими порушеннями здебільшого недостатньо готові до корекційної діяльності, не завжди об'єктивно оцінюють рівень їхнього розвитку, не завжди приділяють досить уваги цілеспрямованому вихованню дитини в сім'ї, не можуть надати дітям допомогу з подолання в них порушень у розвитку. Батьки не завжди спроможні

реально оцінити значення власної участі в розвитку дитини, поводитись себе по-різному. Одні внутрішньо не готові надавати корекційну допомогу, вважаючи, що мовленнєві недоліки з віком зникнуть самостійно. Інші вважають, що розвиток мовлення їхніх дітей – це завдання фахівців, це спеціальні знання, організовані педагогами і логопедами. Здебільшого сучасні батьки намагаються активно взаємодіяти, однак роблять це невміло, інколи швидко переходять від енергійних спроб надання своїм дітям корекційно-педагогічної допомоги до бездіяльності, оскільки не бачать успіхів (Ананьїн, 2011: 33).

Зазвичай батьки не досить обізнані з методиками, як допомогти власним дітям із труднощами в навчанні. Вони не розуміють реальних причин, через які їхні діти відчувають ці труднощі, й інколи вважають їх ледачими і такими, що не хочуть учитися. Батьки не можуть установити контакт із такою дитиною, організувати з нею спільну діяльність, не завжди можуть переконати дитину в будь-чому, в спілкуванні інколи використовують осуд. До вирішення означених у процесі зростання і розвитку дитини нових проблем батьки здебільшого бувають не готові (Журавльова, 2020: 13).

Дослідники зауважують, що діяльність батьків щодо виховання дітей наближена до професійної педагогічної діяльності, яка визначається природою виховання як соціального явища. Однак у сімейній сфері, на відміну від професійної, практично відсутнє таке поняття, як педагогічна компетентність батьків, немає спеціально організованої служби освіти чи підтримки батьків. Взаємодію педагогів з батьками спрямовано на підвищення педагогічної культури батьків. Усім батькам необхідні педагогічні знання, тому з народженням дитини вони змушені опановувати професію вихователя.

Висновки. Отже, спираючись на теоретичні положення, можемо виокремити структурні компоненти готовності батьків до спільної з логопедом роботи: теоретичний (знання), практичний (уміння) та особистісний розвиток.

Зміст роботи з батьками реалізується через різноманітні форми роботи з дітьми. Існують традиційні (колективні, індивідуальні й науково-інформаційні) та нетрадиційні форми спілкування педагога з батьками дошкільників, завдання яких – збагатити їх педагогічними знаннями.

Вченими запропоновано методи активізації батьків (ігрові, постановка дискусійних питань, демонстрація відеороликів, педагогічна рефлексія, ігрове моделювання поведінки тощо), які спрямовані на виникнення інтересу до обговорюваного матеріалу, асоціацій із власним досвідом, бажання батьків брати активну участь в обговоренні запропонованого матеріалу.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив узагальнити те, що педагоги і батьки мають зобов'язання діяти спільно, розвиваючи співпрацю. Спілкування, взаємна повага, прийняття відмінностей і визнання

важливості інтересів дитини створюють основу для плідної взаємодії. Не завжди досить лише змінити стосунки між членами сім'ї та педагогічним колективом, часом і педагоги, і батьки мають розвинути в собі нові навички та вміння, щоб налагодити якісну взаємодію.

Перспективи подальших розвідок. Ґрунтовний аналіз досліджень та соціального замовлення системи дошкільної освіти стає основою для вивчення змісту логопедичної роботи на засадах взаємодії ЗДО і сім'ї з урахуванням програм і окремих технологій педагогічної допомоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьин Б.Г. Развитие системного подхода в теории воспитания : монография / под ред. Л.В. Байбородовой. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. 198 с.
2. Булгакова Д. Корекційні та реабілітаційні аспекти допомоги сім'ям, що виховують особливу дитину. Херсон : DaTis, 2015. 178 с.
3. Гончаренко С.У. Освіта. Енциклопедія освіти ; АПН України ; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Дмитрієва І.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку з труднощами у навчанні. *Проблеми трудової і професійної підготовки* : зб. наук. праць. Слов'янськ : ДДПУ, 2015. Вип. 17. Т. 3. С. 78–86.
5. Дмитрієва І.В., Іваненко А. Індивідуальний підхід до дитини з особливими освітніми потребами в умовах спеціального навчального закладу : навч.-метод. посібник. Слов'янськ : Вид-во Б.І. Маторіна, 2016. 72 с.
6. Журавльова Л.С. Діти молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями у системі освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19 : «Корекційна педагогіка та психологія»*. 2016. Вип. 32. Ч. 1. С. 101–107.
7. Журавльова Л.С. Методика логопедичного скринінгу : навч.-метод. посібник. Мелітополь : ФОП Однорог Т.В., 2020. С. 80. 423 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
9. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність дітей з особливостями у розвитку до шкільного навчання: діагностика і формування (нейропсихологічний супровід) : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. 299 с.
10. Чередніченко Н.В., Карпенко О.М. Психолінгвістичний підхід до подолання мовленнєвих порушень у дітей із системними порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : «Корекційна педагогіка та спеціальна психологія»*. 2016. № 31. С. 132–140.

REFERENCES:

1. Ananyn B. G. (2011). Razvytye systemnoho podkhoda v teoryy vospytanyia [*Development of a systems approach in the theory of education*]: monohrafiya / pod red. L. V. Baiborodovoi. Yaroslavl: Yzd-vo YaHPU, 198 s. [in Russian].
2. Bulhakova D. (2015). Korektsiini ta reabilitatsiini aspekty dopomohy simiam, shcho vykhovuiut osoblyvu dytynu [*Corrective and rehabilitation aspects of assistance to families raising a special child*]. Kherson : DaTis, 178 s. [in Ukrainian].
3. Honcharenko S. U. (2008). Osvita. Entsyklopediia osvity [*Education. Encyclopedia of Education*]/ APN Ukrainy; hol. red. V. H. Kremen. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
4. Dmytriieva I. V. (2015). Korektsiino-rozvyvalna robota z ditmy doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku z trudnoshchamy u navchanni [*Correctional and developmental work with children of preschool and primary school age with learning difficulties*]. Problemy trudovoi i profesiinoi pidhotovky: zb. nauk. prats. Sloviansk: DDPU, Vyp. 17. T. 3. S. 78–86. [in Ukrainian].
5. Dmytriieva I. V., Ivanenko A. (2016). Indyvidualnyi pidkhid do dytyny z osoblyvymy osvitimy potrebamy v umovakh spetsialnoho navchalnoho zakladu [*Individual approach to a child with special educational needs in a special school*]: navch.-metod. posibnyk. Sloviansk: Vyd-vo B. I. Matorina, 72 s. [in Ukrainian].

6. Zhuravlova L. S. (2016). Dity molodshoho shkilnoho viku z movlennievymy porushenniamy u systemi osvity [*Children of primary school age with speech disorders in the education system*]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii # 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. Vyp. 32. Ch. 1. S. 101-107. [in Ukrainian].
7. Zhuravlova L. S. (2020). Metodyka lohopedychnoho skryninhu [Methods of speech therapy screening]: navch.-metod. posibnyk. Melitopol: FOP Odnoroh T. V., 80 s. 423. [in Ukrainian].
8. Kostiuk H. S. (1989). Navchalno-vykhovnyi protses i psykhhichni rozvytok osobystosti [*Educational process and mental development of personality*]. Kyiv: Rad. shk., 608 s. [in Ukrainian].
9. Tarasun V. V. (2008). Morfofunktsionalna hotovnist ditei z osoblyvostiamy u rozvytku do shkilnoho navchannia: diahnozyka i formuvannia (neiropsykholohichni suprovid) [*Morphofunctional readiness of children with peculiarities in the development of schooling: diagnosis and formation (neuropsychological support)*]: monohrafiia. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 299 s. [in Ukrainian].
10. Cherednichenko N. V., Karpenko O. M. (2016). Psykholinhvistychnyi pidkhid do podolannia movlennievych porushen u ditei iz systemnymy porushenniamy movlennia [*Psycholinguistic approach to overcoming speech disorders in children with systemic speech disorders*]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. # 31. S. 132–140. [in Ukrainian].

УДК 37.043.2 – 056.313(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.30>

Олена ПРОСКУРНЯК

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, провулок Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61000

ORCID: 0000-0002-8909-3834

Бібліографічний опис статті: Проскурняк, О. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзії. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 191–197, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.30>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У статті обґрунтовується доцільність удосконалення психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту в інклюзивній школі. Проаналізовано сучасні дослідження з питань організації інклюзивного навчання. Окреслено коло проблем, з якими стикаються фахівці, батьки дітей з особливими освітніми потребами, батьки дітей з нормотиповим розвитком, діти з особливими освітніми потребами та інші учні інклюзивного класу. Дослідження вчених довели, що доцільним є формування багатоваріативності освітньої системи, а саме перехід до освітніх стандартів, що гарантує успішну соціалізацію та поліпшення «якості життя» всім дітям із проблемами в розвитку; створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу учнів з проблемами в розвитку; перегляд системи підготовки та підвищення кваліфікації не тільки соціальних педагогів та психологів, а й учителів масових шкіл з навчання дітей із проблемами в розвитку. Доведено, що основою побудови корекційно-педагогічного навчання дітей з різним рівнем розумової недостатності є два базових положення. По-перше, необхідно враховувати закономірності становлення навчальної діяльності під час нормотипового розвитку; по-друге, брати до уваги якісні особливості пізнавальної та продуктивної діяльності дітей. Для надання корекційно-педагогічної допомоги учням з порушеннями інтелекту було визначено необхідність ураховувати: соматичний стан здоров'я учнів з різним рівнем інтелектуальних порушень; особливості пізнавальної діяльності дітей; здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту фахівцями шкільного консиліуму; підбір педагогічних кадрів, здатних здійснювати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами; встановлення позитивного психологічного клімату в інклюзивному загальноосвітньому класі й у сімейному оточенні дітей, що навчаються в інклюзії; встановлення тісних взаємозв'язків між учителем, учнем, батьками, фахівцями служби супроводу, зацікавлених у позитивних результатах від інклюзивного навчання. Окреслено напрями, за якими здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: освітній супровід, соціальний розвиток, забезпечення позитивних взаємовідносин і емоційних прихильностей з дорослими, однолітками без психофізичних особливостей.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, діти з порушеннями інтелекту, молодші школярі, учителі, фахівці, асистенти учителів, батьки, учні.

Olena PROSKURNIAK

Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Education and Special Psychology, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Rustaveli Avenue, 7, Kharkiv, Ukraine, 61000

ORCID: 0000-0002-8909-3834

To cite this article: Proskurniak, O. Psyholoho-pedahohichniy suprovid molodshykh shkoliariv z porushenniamy intelektu v umovakh inkluzii [Psychological and pedagogical support of junior students with intellectual disorders in the conditions of inclusion]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 191–197, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.30>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION

The article substantiates the expediency of improving psychological and pedagogical support of students with intellectual disorders in an inclusive school. Modern research on the organization of inclusive learning is analyzed.

The range of problems faced by specialists, parents of children with special educational needs, parents of children with normal development, children with special educational needs and other students of inclusive class is outlined. Studies of scientists have proved that it is advisable to form a diversity of the educational system, namely the transition to educational standards, which guarantees successful socialization and improvement of the "quality of life" for all children with problems of development; creation of an effective system of psychological and pedagogical support for students with problems in development; reconsideration of the system of preparation and training not only social educators and psychologists, but also teachers of mass schools with educfite children with problems of development. It has been proved that two basic position are the of the construction of correction and pedagogical training of children with different levels of mental insufficiency. Firstly, it is necessary to take into account the regularities of the formation of educational activity during the time of normal development; Secondly, it is nesserary to take into account the qualitative features of cognitive and productive activities of children. To provide correction and pedagogical support to students with mental insufficiency, the need to take into account: somatic health condition of students with different levels of mental insufficiency was determined; features of cognitive activity childrens; implementation of psychological and pedagogical support of students with mental insufficiency by specialists of the school concilium; selection of teaching staff capable of carrying out inclusive education of children with different educational needs; establishing a positive psychological climate in the inclusive secondary class and in the family environment of children studying in inclusion; establishing close relationships between the teacher, the student, the parents, support service specialists interested in positive results from inclusive learning was determined. The directions, on which the psychological and pedagogical support of children with special educational needs like education, support, social development ensuring positive relationships and emotional attachments with adults and peers without psychophysical features, is exended are outlined.

Key words: *psychological and pedagogical support, children with intellectual disorders, younger students, teachers, specialists, teachers' assistants, parents, students.*

Актуальність проблеми. Нова соціальна обстановка, нові гуманістичні погляди педагогів і психологів вимагають змін у сформованій за багато років українській освітній системі, якій потрібен інший підхід в організації і структурі навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, впровадження інклюзивної освіти та організації психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелекту.

У системі освіти України, як і в інших країнах світу, провідні позиції в навчанні дітей з проблемами в розвитку останнім часом займає інклюзивне навчання. Незважаючи на різні труднощі, пов'язані з навчанням дітей з порушеннями інтелекту в масовій школі, процес їх інклюзивного навчання в загальноосвітній школі поступово інтенсифікується, однак і зараз це не є масовим явищем. Інклюзивне навчання передбачає майже індивідуальну роботу педагогів з дитиною та її батьками, отже, успіх багато в чому залежить від узгодженості в роботі всіх учасників освітнього процесу, від організації психолого-педагогічного супроводу учнів з різним рівнем порушень інтелекту в умовах загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес організації і здійснення інклюзивного навчання теоретично обґрунтований (М. Артем'єва, Е. Єкжанова, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Мартинчук, І. Малишевська, О. Стребелева, В. Синьов, Л. Шіпіцина та ін.), але зміст і умови психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту в умовах інклю-

зії досліджені недостатньо як у науковому, так і в практичному плані.

У процесі аналізу психолого-педагогічної та історико-філософської літератури виокремлено особливо значущі для нашого дослідження праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти організації та впливу інклюзивного освітнього середовища на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофєєв, Л. Шіпіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища).

Слід зазначити і те, що за результатами опитувань (М. Артем'єва, Л. Шевчук) працівники освітніх установ розуміють необхідність інклюзивного навчання. Більше всього педагогами обговорюються питання: чи всі діти можуть бути прийняті до інклюзивних класів, як забезпечити їх супровід у загальноосвітньої школі, чи можливо вирішити проблему виховання позитивного ставлення до цих дітей з боку учнів з нормотиповим розвитком та їхніх

батьків. Однак нині основна увага дослідників спрямована на визначення особливостей організації психолого-педагогічного супроводу з порушеннями інтелекту в умовах інклюзії.

Метою статті є аналіз проблем організації психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо, що Л. Виготський намагався обґрунтувати ідею інклюзивного навчання.

Зокрема, Л. Виготський вважав, що специфічна особливість відносин між середовищем і розвитком дитини полягає в тому, що те, що мусить виникати під час розвитку і вийти в кінці розвитку, вже дано в середовищі з самого початку. У людини немає вроджених форм поведінки в середовищі. Її розвиток відбувається шляхом засвоєння історично вироблених форм і способів діяльності. Одним із доказів впливу навчання на психічний розвиток слугує гіпотеза Л. Виготського про системну і смисловою будову свідомості і її розвитку в онтогенезі. Він вважав, що людська свідомість – не сума окремих процесів, а система. Жодна функція не розвивається ізольовано. Розвиток кожної функції залежить від того, в яку структуру вона входить і яке місце в ній займає. Так, у ранньому віці в центрі свідомості перебуває сприйняття, в дошкільному віці – пам'ять, у шкільному – мислення. Всі інші психічні процеси розвиваються в кожному віці під впливом домінуючої у свідомості функції (Виготський, 1995).

Інклюзивне навчання людини з порушеннями інтелекту на сучасному етапі розвитку означає процес і результат надання їй усіх прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя суспільства нарівні й разом з іншими особами в умовах, що компенсують йому відставання в розвитку і обмеження можливостей життєдіяльності (Савула, 2014).

Аксіомою є постулат, що кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Розроблення нової ідеології у сфері освіти, як зазначають вчені (Колупасєва, 2012; Кузава, 2013), передбачає:

– формування багатоваріативності освітньої системи;

– перехід до освітніх стандартів, що гарантує успішну соціалізацію та поліпшення «якості життя» всім дітям з особливостями розвитку;

– створення ефективної системи психолого-педагогічного супроводу учнів із проблемами в розвитку;

– перегляд системи підготовки та підвищення кваліфікації не тільки дефектологів, психологів, асистентів учителів, але й учителів масових шкіл з навчання дітей з проблемами в розвитку.

Психолого-педагогічний супровід дітей в умовах інклюзії мусить здійснюватися на основі принципів корекційної педагогіки та припускає з боку фахівців глибоке розуміння основних причин і особливостей відхилень у розвитку психічної діяльності дитини, вміння визначати умови для розвитку і забезпечувати створення особистісно-розвивального середовища, що дозволяє реалізувати пізнавальні можливості всіх учнів (Калініна, 2011). Якщо в традиційній дидактиці навчальна діяльність розглядається у зв'язку із засвоєнням змісту освіти, то в корекційній педагогіці навчальна діяльність набуває також і нового значення – вона розглядається як засіб згладжування наявних відхилень, доведення до оптимального розвитку значущих психічних функцій (Сак, 2011).

Отже, інклюзивне навчання сьогодні є не тільки державним і соціальним замовленням в освіті та вихованні дітей з особливими освітніми потребами, а й предметом наукових пошуків учених, педагогів в останні десятиліття. В освітній системі нашої держави існує достатня кількість дошкільних і шкільних установ, де здійснюється спільне навчання дітей з нормотиповим розвитком і дітей з відхиленнями в розвитку. У загальноосвітніх установах протягом багатьох років функціонують інклюзивні класи. Однак сьогодні ми відзначаємо, що варіант навчання дітей з розумовою недостатністю в умовах спеціальних освітніх установ не вирішує всіх задач соціалізації та адаптації даної категорії осіб у соціумі, вони позбавлені можливості бути включеними в групи своїх однолітків під час уроків, під час перерв, позакласних заходів.

Ми виділили низку проблем, які заважають у вирішенні питань організації соціально-освітньої інтеграції учнів з порушеннями інтелекту. Умовно їх можна віднести до таких компонентів

навчального процесу, як організація спільного навчання, взаємодія учнів з порушеннями інтелекту з учителем, їх взаємодія з однолітками, відношення батьків до інклюзивного навчання, створення здоров'язбережувального простору для дітей з порушеннями інтелекту в умовах загальноосвітнього управління, особливості сімейних відносин, де виховуються діти з відхиленнями в розвитку.

Вивченню окремих питань та проблем організації психолого-педагогічного супроводу присвячено й наше дослідження.

У загальноосвітній школі навчаються учні з порушеннями інтелекту і нормальним психофізичним розвитком, які проживають у відносно однакових соціальних умовах. Від вмільо організованої первісної роботи педагогічного колективу залежить, чи складуться партнерські стосунки між школою і батьками, чи стануть останні рівноправними учасниками освітнього процесу. Адміністрація школи бере на себе додаткові зобов'язання з підтримки діалогу між батьками всіх дітей, встановленню стосунків з ними. Освітній процес не може вибудовуватися без урахування побажань батьків, схвалення з їхнього боку вжитих заходів щодо поліпшення інклюзивного навчання. Інклюзивне навчання вимагає особливої уваги педагогів школи до сім'ї, в якій учень з порушеннями інтелекту проводить значну частину часу. Навіть за сприятливих сімейних взаємин школа надає родині допомогу в усвідомленні тих моральних цінностей і норм, які мусять стати визначальними у взаєминах людей. Психолого-педагогічне вивчення дітей з порушеннями інтелекту допомагає глибше розкрити закономірності та своєрідність їх розвитку і на цій основі визначити принципи, шляхи, засоби і напрями корекційного впливу (Гаврилов, 2009).

Організація психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту можлива за умови розуміння і прийняття педагогами школи необхідності такого навчання дітей з відхиленнями в розвитку, у створенні загального позитивного настрою батьків, вчителів і дітей на спільне навчання, в наданні консультативної допомоги педагогам і батькам фахівцями корекційної освіти в реалізації психолого-педагогічного супроводу кожної дитини. Педагоги і батьки розуміють, наскільки важливий оста-

точний результат такого навчання у вихованні та розвитку кожної дитини як рівноправного громадянина, відповідального за свої вчинки і в цілому за майбутнє країни (Расказова, 2016).

Як відомо, основою побудови корекційно-розвиткової роботи дітей з різним ступенем порушень інтелекту є два базових положення. По-перше, необхідно враховувати закономірності становлення навчальної діяльності під час нормального розвитку; по-друге, брати до уваги якісні особливості пізнавальної та продуктивної діяльності дітей (Рахомова, 2016).

В організації процесу навчання необхідно спиратися на структуру навчальної діяльності, в якій виділяють три сторони, які проявляються в діяльності дітей молодшого шкільного віку різних категорій і нозологічних груп: мотиваційно-потребова, емоційно-вольова, організаційно-діяльнісна, а так само враховувати принципи психолого-педагогічного супроводу учнів з різним рівнем інтелектуального розвитку під час здійснення корекційно-педагогічної діяльності (Калініна, 2011).

Сформулюємо основні положення нашої концепції, які базуються на принципах організації і проведення корекційно-розвивальної роботи і є основою формування пізнавальної діяльності дітей досліджуваних категорій.

1. Системний підхід до організації навчально-виховної діяльності, її зв'язок з іншими провідними і типовими видами діяльності, характерними для молодшого шкільного віку (ігрова, комунікативна, продуктивна й інші). Чим молодша дитина і чим глибше ступінь інтелектуальних порушень, тим вагомішим у процесі її виховання і навчання повинен бути представлений взаємозв'язок і взаємозалежність основних ліній її психічного розвитку.

2. Провідна роль навчання у формуванні навичок, значущих для становлення всіх компонентів пізнавальної діяльності. Цей підхід базується на включенні дитини в освітній процес з урахуванням індивідуальних здібностей до навчальної діяльності.

3. Цілеспрямоване формування передумов навчальної діяльності, найважливішими серед яких є: розвиток інтересу до навчання, активізація сприйняття, довірливих психічних процесів, розвиток моторики і зорово-рухової координації, збагачення мовлення, вдосконалення всіх її функцій, формування сфери образів-уявлень

і навчання базовим технічним навичкам.

4. Використання специфічних методів навчання, різна тривалість їх застосування, поєднання різних способів їх з'єднання в роботі з учнями різних нозологічних груп.

Для здійснення психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту було визначено необхідність урахувати:

1) соматичне здоров'я учнів з різним рівнем розумової недостатності;

2) особливості пізнавальної діяльності дітей;

3) командний підхід, організацію узгодженої роботи педагогів, психологів, батьків, асистентів учителів, учителів;

4) підбір педагогічних кадрів, здатних здійснювати інклюзивне навчання дітей з різними освітніми потребами;

5) встановлення позитивного психологічного клімату в інклюзивному загальноосвітньому класі й у сімейному оточенні дітей, які навчаються в інклюзії;

6) встановлення тісних взаємозв'язків між учителем, учнем, батьками, фахівцями служби супроводу, осіб, які зацікавлені в позитивних результатах від інклюзивного навчання (Гладченко, 2014).

З огляду на принципи, основи й умови здійснення корекційного впливу психолого-педагогічний супровід має здійснюватися за трьома лініями.

Перша лінія – освітня – полягає в особливому поданні навчального матеріалу і пов'язана з розвитком усіх сторін особистості дитини: акцент робиться на оволодінні ними знаннями, формуванні навичок поведінки, трудовій підготовці та створенні умов для самореалізації учнів. Тут корекційний вплив здійснюється в процесі спеціальної організації навчання і виховання, яке спрямоване на ослаблення наслідків інтелектуальної недостатності, на зниження проявів соціальних порушень, згладжування негативних особливостей предметно-практичних і пізнавальних дій. Корекція і розвиток корелюють між собою, сприяють зменшенню відхилень у психофізичних особливостях учнів, прискорюють їхній психічний розвиток, стимулюють розвиток позитивних якостей особистості.

Друга лінія включає надання спеціальної допомоги – логопедичні та психологічні заняття, психотерапевтичний вплив, оздоровчі заходи і лікування.

Основний критерій ефективності корекційної роботи з учнями з порушеннями інтелекту в загальноосвітній школі – це зростання самостійності й підвищення інтелектуальної активності учнів, їхня адекватна ситуативна поведінка в колективі однолітків, підвищена цілеспрямованість і працездатність у процесі навчання, вільна комунікативна діяльність, участь у колективних заходах класу і школи.

Третя лінія – соціальний розвиток – включає забезпечення позитивних взаємовідносин і емоційних прихильностей учнів з порушеннями інтелекту з дорослими, однолітками без психофізичних особливостей. Полягає в запобіганні виникненню в дітей почуття неуспішності, неадекватної самооцінки в спільній діяльності й спілкуванні, у відстеженні прогнозування подальшої самореалізації учнів з порушеннями інтелекту. У роботі з батьками важливо сформулювати в них уявлення про власну дитину як про особистість, яка має особливе сприйняття навколишнього світу і світогляд.

Виходячи з цих принципів, індивідуальних особливостей дітей, специфіки проведення корекційної роботи з учнями з різним ступенем інтелектуальних порушень можна виділити етапи інклюзивного навчання дитини з розумовою недостатністю в загальноосвітній школі:

1. Проведення скринінг-діагностики всіх дітей, які поступили в школу, з метою виявлення потенційної «групи ризику», аналіз соціальної ситуації розвитку дитини та її сім'ї.

2. Виділення з потенційної «групи ризику» учнів з різним рівнем розумової недостатності, проведення індивідуального педагогічного вивчення дитини.

3. Розроблення варіативних індивідуальних програм, вибір освітнього маршруту для кожного учня з розумовою недостатністю.

4. Реалізація індивідуальних програм, подолання труднощів у навчанні фахівцями психолого-педагогічного супроводу через зміну змісту навчання і вдосконалення методів і прийомів роботи кожним учасником інклюзивного навчання.

5. Включення батьків у роботу з опрацювання корекційно-педагогічного процесу і свого місця в ньому.

Змістом корекційно-розвивальної роботи для учнів з різним ступенем інтелектуальних порушень є:

- розвиток до можливого рівня їхніх психофізіологічних функцій, забезпечення готовності до навчання;
- формування уявлень про предмети і явища навколишньої дійсності;
- формування навичок соціально-моральної поведінки, забезпечення дітям успішної адаптації до шкільних умов (усвідомлення нової соціальної ролі учня, виконання шкільних обов'язків, відповідальне ставлення до навчання, дотримання правил поведінки на уроці, правил спілкування в колективі однолітків та ін.);
- формування навчальної мотивації і навчальних навичок;
- розвиток особистісних компонентів пізнавальної діяльності – пізнавальної активності, самостійності, довільності психічних процесів, подолання інтелектуальної пасивності;
- корекція індивідуальних відхилень (порушень) у розвитку;
- охорона і зміцнення соматичного і психоневрологічного здоров'я дитини: попередження навчальних перевантажень, емоційних зривів; створення клімату психологічного комфорту; забезпечення успішності в навчальній діяльності (у фронтальної та індивідуальної формах); загартовування школярів, загальнозміцнююча і лікувально-профілактична медикаментозна терапія;
- організація сприятливого соціального середовища, яке забезпечуватиме відповідний

віку загальний розвиток дитини, стимуляцію її пізнавальної діяльності, комунікативних функцій мовлення, формування інтелектуальних і практичних умінь;

– нормалізація навчальної діяльності дітей з порушеннями інтелекту в процесі спеціальної корекційно-розвивальної роботи фахівцями служби супроводу, яка здійснюється на всіх уроках, корекційних заняттях і в позаурочний час через залучення учнів до занять у системі додаткової освіти.

Висновки. Отже, нами визначено концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу учнів з різним ступенем інтелектуальних порушень в умовах соціально-освітньої інклюзії, які базуються на системному підході до організації: здійснення системного підходу до організації навчально-виховного процесу; цілеспрямоване формування передумов навчальної діяльності; навчання як основа для формування пізнавальної діяльності; використання специфічних методів навчання у здійсненні корекційно-розвивальної роботи; соціально-особистісна спрямованість процесу виховання і навчання.

Перспективою подальшого дослідження є розроблення і впровадження програми вдосконалення організації процесу психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии. Москва, 1995. 340 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с. С. 147.
3. Гладченко І.В., Супрун М.О., Висоцька А.В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі : навчально-методичний посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
4. Калініна Т.С. Психологічний супровід дітей із ЗПР як основна стратегія діяльності спеціального психолога. *Вісник наукових праць Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія : «Педагогічні науки»*. 2011. Грудень. № 23 (234). С. 165–170.
5. Кузава І.Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В.П., 2013. 292 с.
6. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
7. Пахомава Н.Г., Пахомова В.А. Інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. С. 36–41.
8. Рассказова О.І., Тарасенко Н.В. Можливості використання методики «картки-життєві історії» в розвитку соціальності дошкільників та молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 11 (23). С. 27–30.
9. Савула В.В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання* : тематичний зб-к. Рівне : РОІППО, 2014. С. 137–150.

10. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

REFERENCES:

1. Vigotskiy L.S.(1995) *Problemy defektologii*. [Problems of defectology]. Moscow: Akademia. (in Russian)
2. Havrylov O. V. (2009) *Osoblyvi dity v zakladi i sotsialnomu seredovyshchi : navchalnyi posibnyk*. [Special children in the institution and social environment: a tutorial.] Kamianets-Podilskyi: Aksioma. (in Ukrainian)
3. Hladchenko I. V., Suprun M. O., Vysotska A. V. (2014) *Sotsializatsiiadytyny z obmezheny rozumovymy mozhyvostiamy v suchasnomu osvithnomu vymiri : navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Socialization of a child with disabilities in the modern educational dimension] Kyiv. Instytut spetsialnoi pedahohiky. (in Ukrainian)
4. Kalinina T.S. (2011) *Psykhologichnyi suprovid ditei iz ZPR yak osnovna stratehiia diialnosti spetsialnoho psykhologa*. [Psychological support of children from ZPR as the main strategy of special psychologist's activity] *Visnyk naukovykh prats Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*, vol 23, no 234, pp. 165–170. (in Ukrainian)
5. Kuzava I. B. (2013) *Inkliuzivna osvita doshkilnykiv, yaki potrebuut korektsiipsykhofizychnoho rozvytku: teoriia i metodyka* [Inclusive education of preschoolers who need correctionsychophysical development: theory and methodology: monograph]. monohrafiia. Lutsk : PPIvaniuk V. P. (in Ukraine)
6. Kolupaieva A. A. (2012) *Osnovy inkluzyvnoi osvity* [Fundamentals of inclusive education]. Kyiv : A. S. K. (in Ukrainian)
7. Pakhomava N. H., Pakhomova V. A. (2016) *Intehratyvna pidhotovka fakhivtsia do robotyv umovakh inkluzii*. [Integrative training of a specialist for work conditions of inclusion.] *Naukovyi chasopys. Korektsiina pedahohika NP Uimeni M. P. Drahomanova*, vol 19, no 32 pp 36–41. (in Ukrainian)
8. Rasskazova O. I., Tarasenko N. V. (2016) *Mozhyvosti vykorystannia metodyky «kartky-zhyttievi istorii» v rozvytku sotsialnosti doshkilnykiv ta molodshykh shkoliariv z osoblyvymy osvithnyimi potrebami*. [Possibilities of using the technique of "life-history cards" in the development of sociality of preschoolers and junior pupils with special educational needs] *Dytyna z osoblyvymy potrebami*, vol. 11, no.23, pp. 27–30. (in Ukrainian)
9. Savula V. V. (2014) *Hotovnist pedahohiv yak osnovnyi faktor uspishnosti inkluzyvnoho protsesu v osviti*. [Readiness of teachers as the main factor of success of inclusive process in education.] *Formuvannia hotovnosti pedahohichnykh pratsivnykiv do roboty z ditmy z osoblyvymy potrebami v umovakh inkluzyvnoho navchannia tematychnyi zbirnyk*. [Formation of readiness of pedagogical workers to work with children with special needs in the conditions of inclusive education] Rivne : ROIPPO, pp. 137–150. (in Ukrainian)
10. Sak T. V. (2011) *Indyvidualne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebami v inkluzyvnomu klasi* [Individual assessment of educational achievements of students with special educational needs in an inclusive class]: Kyiv: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady». (in Ukrainian)

УДК 378.147.157

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.31>

Назар САГАН

кандидат медичних наук, доцент кафедри патофізіології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0002-5472-195X

Ольга АНТИМИС

кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0001-6040-8137

Любомир ЗАЯЦЬ

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри патофізіології, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0003-3265-1273

Тетяна КНЯЗЕВИЧ-ЧОРНА

кандидат медичних наук, доцент кафедри патологічної анатомії, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0003-4941-985X

Василь МІСЬКІВ

кандидат медичних наук, доцент кафедри анатомії людини, Івано-Франківський національний медичний університет, вул. Галицька, 2, Івано-Франківськ, Україна, 76000

ORCID: 0000-0002-3924-1544

Бібліографічний опис статті: Саган, Н., Антимис, О., Заяць, Л., Князевич-Чорна, Т., Міськів, В. (2022). Особливості організації кураторської роботи медичних вузів у дистанційному режимі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 198–203, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.31>

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ РОБОТИ В МЕДИЧНИХ ВУЗАХ У ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ

Сьогодення зробило людству виклик – пандемію коронавірусу. Основна вимога – соціальне дистанціювання – змусила вищі навчальні заклади перейти на дистанційне навчання. Однак у медичному ЗВО дистанційне навчання є децю неоправданим, оскільки основою медичної освіти є професійне спрямування, що є важливим, урахуовуючи те, що від самосвідомості й компетентності студента-медика надалі буде залежати здоров'я, а можливо, й життя людини. Особливо важливим є живе спілкування з профільними хворими, а це є децю утрудненим за дистанційного навчання і суттєвим недоліком під час вивчення медичних дисциплін online. Навчальний процес тісно пов'язаний з виховною діяльністю, орієнтованою як на формування соціально значущих якостей, установок і ціннісних орієнтацій особистості, так і на створення сприятливих умов для всебічного гармонійного, духовного, інтелектуального і фізичного розвитку, самовдосконалення та творчої самореалізації особистості майбутнього фахівця. Навчання і виховання – органічний процес становлення професійної компетентності фахівця з високим рівнем культури і формування його особистості.

В основу інноваційної діяльності з виховної роботи повинні бути закладені два підходи до моделювання певних засобів виховання: комбінації традиційних форм організації позааудиторної діяльності, інформаційно-комунікаційних технологій і нових засобів передачі інформації шляхом Інтернету, а також використання форм залучення молоді до того чи іншого виду діяльності в сучасних засобах масової комунікації. В умовах дистанційного навчання можна виділити такі цілі виховної роботи, як: виховна робота (проведення дистанційних диспутів, дискусій, лекцій і т.д.); навчальна і наукова робота студентів (дистанційні кураторські години з проблем організації навчання, успішності і ін.); індивідуальна робота зі студентами (діагностування рівня професійності студента, профілактика негативних явищ та правопорушень серед студентської молоді тощо).

Ключові слова: дистанційне навчання, виховна робота, медичний ЗВО, кураторська година, організація навчання.

Nazar SAHAN

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Pathophysiology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska str., 2, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0002-5472-195X

Olga ANTYMYS

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Human Anatomy, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska str., 2, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0001-6040-8137

Liubomyr ZAIATS

Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Pathophysiology, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska str., 2, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0003-3265-1273

Tatyana KNYAZEVIYCH-CHORNA

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Pathological Anatomy, Ivano-Frankivsk National Medical University, Halytska str., 2, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0003-4941-985X

Vasil MISKIV

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor at the Department of Human Anatomy, Ivano-Frankiv National Medical University, Halytska str., 2, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76000

ORCID: 0000-0002-3924-1544

To cite this article: Sahan, N., Antymys, O., Zaiats, L., Knyazevych-Chorna, T., Miskiv, V. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii kuratorskoi roboty medychnykh vuziv u dystantsiinomu rezhymi [Features of the organization curatorial work of medical higher educational institutions in remote mode]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 198–203, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.31>

EXPERIENCE OF ORGANIZING CURATOR WORK IN MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN REMOTE MODE

Today has posed a challenge to humanity – the coronavirus pandemic. The main requirement is social distancing, which has forced higher education institutions to switch to distance learning. However, in medical school, distance learning is somewhat unjustified, as the basis of medical education is a professional orientation, which is important given that the self-awareness and competence of the medical student in the future will depend on health and possibly human life. Live communication with specialized patients is especially important. Communication with patients is somewhat difficult in distance learning. This is a significant disadvantage when studying medical disciplines on-line. The educational process is closely connected with educational activities focused on the formation of socially significant qualities, attitudes and values of the individual, and on creating favorable conditions for comprehensive harmonious, spiritual, intellectual and physical development, self-improvement and creative self-realization of the future specialist. Training and education is an organic process of formation of professional competence of a specialist with a high level of culture and the formation of his personality.

Innovative educational activities should be based on two approaches to modeling certain means of education: a combination of traditional forms of extracurricular activities, information and communication technologies and new means of transmitting information via the Internet, as well as the use of forms of youth involvement or other activity in modern mass media. In the conditions of distance learning, the following goals of educational work can be distinguished: educational work (conducting distance debates, discussions, lectures, etc.); educational and scientific work of students (distance curatorial hours on problems of the organization of training, success, etc.); individual work with students (diagnosing the level of professionalism of the student, prevention of negative phenomena and offenses among student youth, etc.).

Key words: distance learning, educational work, medical university, curatorial hour, organization of training.

Актуальність проблеми. Сьогодні зроби́ло людству ще один виклик – пандемію коронавірусу. Основна вимога – соціальне дистанціювання – змусила вищі навчальні заклади перейти

на дистанційне навчання. Пандемія коронавірусної інфекції поставила перед нами завдання: зберегти систему медичної освіти. Тим більше, що невідомо, як надалі буде змінюватись епіде-

міологічна ситуація в Україні. Крім того, даний спосіб отримання освіти особливо ефективний для людей з обмеженими можливостями, жителів віддалених регіонів, населення, що бажає підвищити свій професійний рівень, змінити професію тощо, тому що в цих випадках виникають складнощі з організацією якісної очної освіти. Крім того, дистанційні освітні технології дають можливість підвищувати професійний рівень з мінімальним відривом від виробництва, продовжувати працювати в напрямі постійного підвищення рівня знань, навичок, компетенцій і, як наслідок, кар'єрного зростання і заробітку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На думку деяких дослідників, вища освіта зробила «квантовий стрибок» у розвитку онлайн-освіти (Аніщенко, 2015; Бистрова, 2015; Пасмор, 2020). Це, звичайно, є хорошою тенденцією, однак у медичному ЗВО дистанційне навчання є дещо неоправданим, оскільки основою медичної освіти є професійне спрямування, що є важливим, враховуючи те, що від самосвідомості й компетентності студента-медика надалі буде залежати здоров'я, а можливо, і життя людини. Тому під час практичних занять широко використовують різноманітні муляжі, тренажери, віртуальні симулятори та інші технічні засоби навчання. Особливо важливим є живе спілкування з профільними хворими. Між лікарем і хворим мають установитися міжособистісні стосунки, адже взаємодія між ними – це не простий обмін інформацією, а частина лікувального процесу. Перефразуюмо висловлювання нашого відомого співвітчизника В.М. Бехтерева: якщо хворий після зустрічі з лікарем не відчув полегшення, то був не лікар (Треумова, 2017: 319). Адже процес лікування передбачає поєднання як соматичних, так і психологічних впливів на хворого. Розмови з пацієнтом, уміння проникати в психологію пацієнта, навички відокремлювати головне від другорядного, диференціювати основні симптоми захворювання, виставляти діагноз та призначати ефективне лікування – це мистецтво, яке здобувається під час навчання у вищому медичному закладі. Для цього необхідною умовою є спілкування з досвідченими викладачами, які мотивують, направляють і координують навчальний процес і допомагають у спілкуванні з хворими, а таке спілкування є дещо утрудненим під час дистанційного навчання.

Не можна уявити собі процес навчання без його виховної складової частини, оскільки в освітній організації виховання – це тісно пов'язана з навчанням цілеспрямована і систематична діяльність, орієнтована як на формування соціально значущих якостей, установок і ціннісних орієнтацій особистості, так і на створення сприятливих умов для всебічного гармонійного, духовного, інтелектуального і фізичного розвитку, самовдосконалення та творчої самореалізації особистості майбутнього фахівця. Навчання і виховання – органічний процес становлення професійної компетентності фахівця з високим рівнем культури і формування його особистості. Особливо це важливо для студентів першого курсу (Гарань, 2015; Шевчук, 2010). Студенти, в минулому учні, відрізняються один від одного базовими знаннями, здібностями, характером, різною реакцією на зміну середовища. Крім того, навчання в університеті має свої особливості: більший рівень вимог до знань, самостійна підготовка та самостійна робота. Тому майже всім першокурсникам потрібний перехідний період. А викладачам необхідно враховувати нюанси перехідного періоду та якомога більше допомагати в адаптації у виші. Крім того, під час дистанційного навчання немає живого спілкування між викладачем і студентом. Також не сприяє соціалізації студентів той факт, що вони не мають змоги вживу спілкуватися один з одним.

Саме тому **мета статті** – дослідження питання організації виховного процесу в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В основу інноваційної діяльності з виховної роботи повинні бути закладені два підходи до моделювання певних засобів виховання: комбінації традиційних форм організації позааудиторної діяльності, інформаційно-комунікаційних технологій і нових засобів передачі інформації шляхом Інтернету і стільникового зв'язку, а також використання форм залучення молоді до того чи іншого виду діяльності в сучасних засобах масової комунікації (Stolbov, 2006: 121).

В умовах дистанційного навчання основними напрямками і формами виховної роботи можна виділити такі цілі: виховна робота (проведення дистанційних диспутів, дискусій, лекцій та бесід і т.д.); навчальна і наукова робота

студентів (дистанційні кураторські години з проблем організації навчання, самоосвіти, успішності й ін.); індивідуальна робота зі студентами (діагностування рівня професійно спрямованої особистості студента, профілактика негативних явищ і правопорушень серед студентської молоді тощо).

Розберемо кожен напрям позанавчальної діяльності докладніше.

Перш за все слід сказати, що основою навчально-виховної роботи є студентська група, а організатором діяльності студентського колективу групи є наставник – куратор. Слово «куратор» походить від латинського «суро» – піклуюсь» (Гончаренко, 1997: 183). Постійне спілкування куратора зі студентами дає йому можливість пізнати їхню індивідуальність. Він часто виступає посередником між викладачем і студентом, установлює ділові контакти з громадськими організаціями, вирішує конкретні педагогічні проблеми.

В умовах дистанційного навчання можна виділити такі функції куратора: забезпечення участі студентів у заходах освітньої організації; координація роботи групи з діяльністю інших підрозділів освітньої організації; інформаційне забезпечення групи; методична допомога у вирішенні навчальних питань; надання методичної допомоги щодо організації самоосвіти студентів.

Крім того, у куратора існують і певні обов'язки: сприяти розвитку в студентів професійних навичок, допомагати студентам вирішувати проблеми, що виникають у процесі навчання; проводити інструктаж студентів за вмінням оптимально вибудувати процес дистанційного навчання; виявляти причини неуспішності студента, організовувати оперативне сповіщення адміністрації про неучасть своїх підшефних студентів у дистанційному освітньому процесі; вітати студентів зі святами (дні народження, професійні свята, державні свята тощо); своєчасно доносити до студентів важливу інформацію: зміни в графіку навчального процесу, корекцію програми навчання, новини, статті, інші матеріали; вести активне листування зі студентами, своєчасно відповідати на їхні листи; в режимі онлайн проводити кураторську годину в зручний для студентів час; дотримуватися етичних норм поведінки і спілкування, що відповідають положенню куратора. Куратори повинні активно взаємодіяти зі студентами, надавати посильну допомогу у вирішенні проблем,

пов'язаних з організацією навчання, проводити дистанційні кураторські години, під час яких студенти в режимі онлайн можуть обговорювати широке коло питань з різноманітної тематики.

Для збереження і зміцнення здоров'я студентів в умовах дистанційного навчання можна використовувати організовану розсилку інформаційних матеріалів з певних тем, наприклад: «Увага – коронавірус! Як захистити себе та інших» та ін. А також проводити дистанційні лекції, присвячені здоровому способу життя, за участю медпрацівника освітньої організації або запрошених ззовні фахівців.

З метою вирішення проблем охорони здоров'я студентів, профілактики травматизму можна порекомендувати кураторам навчальних груп організацію дистанційних кураторських годин, присвячених правилам безпечної поведінки під час перебування на вулиці, а також в умовах різних життєвих ситуацій.

Метою цивільно-патріотичного виховання є формування цивільно-патріотичної свідомості, збереження і розвиток почуття гордості за свою країну. Як спосіб реалізації цього напряму виховної роботи можна використовувати різні інтернет-акції. Інтернет-акція – це спланований захід, у ході якого за допомогою мережі Інтернет учасникам пропонується завдання певної спрямованості, найчастіше приурочене до якоїсь значимої події.

Моральне виховання молоді – незаперечна і найважливіша опора будь-якого суспільства (Сіданіч, 2013: 237). Недоліки та упущення в моральному вихованні завдають суспільству непоправної шкоди. Інтелектуальний розвиток молоді не представляє сьогодні такої проблеми, як її моральне становлення. Це зумовлено тим, що навчання основам наук нині відбувається досить чітко, планово і в обов'язковому порядку, однак моральне виховання молодого покоління сильно відстає. А саме моральність повинна стояти попереду і за собою вести інтелект до створення особистості. У деяких сучасних людей нерідко матеріальні цінності домінують над духовними. Втрачається основа людських відносин, у тому числі й у медицині, де милосердя, співчуття, доброта повинні бути основою діяльності медичного працівника. Особливо важливим є розвиток цього усвідомлення саме в студентські роки, коли в молодих людей іде інтенсивний процес розвитку і фор-

мування особистості. У цьому періоді викладач, а особливо куратор, повинен допомагати їм виробляти моральні норми поведінки в суспільстві, активну життєву позицію, сприяти розвитку їхніх професійних навичок і творчих здібностей. Високий рівень духовності, який дозволить студенту досягти максимальних успіхів у майбутній професії, стане тим внутрішнім стрижнем, який допоможе знайти правильний підхід і до майбутніх пацієнтів, і до майбутніх колег. Тому навчальний процес повинен здійснюватися в тісному зв'язку з виховним. Поряд з отриманням фундаментальних знань у студента необхідно формувати такі людські якості, як милосердя, співчуття, доброта. Без цих якостей людина не зможе працювати в медицині, оскільки медичний працівник – це не тільки спеціальність, це й покликання.

Крім проведення дистанційних кураторських годин і різних бесід та диспутів на духовно-моральну тематику, для реалізації даного

напрямку виховної роботи також можна використовувати інтернет-акції, наприклад, інтернет-акцію «Поетична сторінка», присвячену ювілею пам'яті Лесі Українки. Участь в інтернет-акціях й інших формах організації виховної роботи з використанням комп'ютерних засобів сприяє формуванню інформаційної культури студента, стимулює до освоєння і застосування ІКТ в освітньому процесі, дає можливість дистанційного співробітництва в питаннях виховання підростаючого покоління (Шевченко, 2015: 290).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, під час дистанційного навчання в медичних ЗВО виховна робота значно утруднюється, оскільки немає живого спілкування між куратором і студентом. Однак є альтернативні методи співпраці, які сприяють формуванню культури й моральності студента і дають можливість дистанційного співробітництва в питаннях виховання підростаючого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського педагогічного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія : «Педагогіка»*. 2015. № 1. С. 155–160.
2. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2015. № 4. С. 19–21.
3. Гарань Н.С. Організаційно-виховна робота куратора академічної групи вищого навчального закладу. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 45. С. 1–7.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 365 с.
5. Деонтологія та етика в клінічній практиці : навчальний посібник / С.І. Треумова та ін. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 376 с.
6. Пасмор Ю.В. Сучасні проблеми цифровізації в інноваційному суспільстві. *Стратегії розвитку Харківської області на період 2021–2027 років* : зб. наук. пр. за матеріалами круглого столу. м. Харків, 2020. С. 78–84.
7. Сіданіч І.Л. Актуальні проблеми духовно-морального виховання студентської молоді. *Наукові записки. Серія : «Психологія і педагогіка»*. 2013. № 23. С. 233–241.
8. Столбов В.Ф., Рубан І.В., Калачева В.В. Організація навчально-виховного процесу за дистанційною формою навчання. *Системи обробки інформації*. 2006. № 6. С. 121–123.
9. Шевченко Г.П. Виховання – процес людинотворчості, культуротворчості, духотворчості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 3 (66). С. 288–299.
10. Шевчук І.В. Студентська академічна група як об'єкт виховання на початковому етапі навчання у вищих економічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 24 с.

REFERENCES:

1. Anishhenko O. (2015) Trendy osvity doroslykh: realiji ta perspektyvy [Trends in adult education: realities and prospects]. *Naukovyj visnyk Melitopol'skogo pedagoghichnogo universytetu im. Boghdana Khmel'nyckogo. Serija: Pedagoghika*, 2015, 1, pp.155-160. (in Ukrainian)
2. Bystrova Ju.V. (2015) Innovacijni metody navchannja u vyshhij shkoli [Innovative teaching methods in higher education]. *Naukovyj visnyk Kherson'skogo derzhavnogo universytetu*, 2015, 4, pp.19-21. (in Ukrainian)
3. Gharanj N. S. (2015) Orghanizacijno-vykhovna robota kuratora akademichnoji ghrupy vyshhogho navchal'nogho zakladu [Organizational and educational work of the curator of the academic group of the higher educational institution]. *Pedagoghika vyshhoji ta serednoji shkoly*, 2015, 45, pp. 1–7. (in Ukrainian)
4. Ghoncharenko S. (1997) *Ukrajins'kyj pedagoghichnyj slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyjiv: Lybidj. (in Ukrainian)

5. Treumova S. I., Petrov Je. Je., Burmak Ju. Gh., Trybrat T. A. (2017) *Deontologhija ta etyka v klinichnij praktyci* [Deontology and ethics in clinical practice]. Poltava: TOV "Firma "Tekhservis". (in Ukrainian)
6. Pasmor Ju. V. (2020) Suchasni problemy cyfrovizaciji v innovacijnomu suspiljstvi [Modern problems of digitalization in the innovative society]. Proceedings of the *Strateghiji rozvytku Kharkivs'koji oblasti na period 2021–2027 rokiv* (Ukrainian, Kharkiv, 23 January, 2020), Kharkiv, pp.78-84.
7. Sidanich I. L. (2015) Aktualjni problemy dukhovno-moraljnogho vykhovannja students'koji molodi [Current issues of spiritual and moral education of student youth]. *Naukovi zapysky. Serija "Psykhologhija i pedagoghika"*, 2013, 23, pp. 233–241. (in Ukrainian)
8. Stolbov V. F., Ruban I. V., Kalacheva V. V. (2006) Orghanizacija navchaljno-vykhovnogho procesu za dystancijnoju formo navchannja [Organization of the educational process by distance learning]. *Systemy obrobky informaciji*, 2006, 6, pp. 121–123. (in Ukrainian)
9. Shevchenko Gh. P. (2015) Vykhovannja – proces ljudynotvorchosti, kuljturotvorchosti, dukhotvorchosti [Education - the process of human creativity, cultural creation, spiritual creation]. *Dukhovnistj osobystosti: metodologhija, teorija i praktyka*, 2015, 3 (66), pp. 288-299. (in Ukrainian)
10. Shevchuk I. V. (2010) *Studentsjka akademichna ghrupa jak ob'jekt vykhovannja na pochatkovomu etapi navchannja u vyshhykh ekonomichnykh navchaljnykh zakladakh* [Student academic group as an object of education at the initial stage of study in higher economic educational institutions] (PhD Thesis), Kyjiv: Nacionaljna Akademiya Pedagoghichnykh Nauk Ukrajiny. (in Ukrainian)

УДК 377

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.32>

Галина СЕРДЮК

аспірантка, Інститут професійної освіти Національної академії педагогічних наук України, пров. Віто-Литовський, 98А, м. Київ, Україна, 03045

ORCID: 0000-0003-2660-5553

Бібліографічний опис статті: Сердюк, Г. (2022). Теоретичні аспекти забезпечення професійного самовизначення учнів у наукових ліцєях. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 204–210, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.32>

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У НАУКОВИХ ЛІЦЄЯХ

Головне завдання сучасного освітнього закладу – сприяти становленню особистості, яка здатна здійснити вибір свого професійного шляху. У цьому зв'язку актуальним є застосування наскрізних підходів до професійного орієнтування в освітньому процесі. Законом України “Про освіту” передбачено, що в системі спеціалізованої освіти здобуття загальної середньої освіти забезпечують наукові ліцєї. Статтю присвячено проблемі підготовки здобувачів освіти в наукових ліцєях до вибору майбутньої професії.

Мета: розглянути теоретичні засади професійного самовизначення учнів, які здобувають спеціалізовану освіту наукового спрямування; визначити особливості та специфіку наукового ліцєю, обґрунтувати чинники, які сприяють професійному самовизначенню здобувачів освіти; визначити концептуальні підходи до питання підготовки учнів ліцєю до вибору майбутньої професії.

Методи: теоретичні (індукція, синтез, узагальнення); емпіричні (вивчення та аналіз нормативно-правових документів у сфері спеціалізованої освіти), результатів діяльності наукового ліцєю.

Результати: Розкрито сутність поняття «професійне самовизначення» учнів наукових ліцєїв, визначено специфіку наукового ліцєю як закладу спеціалізованої освіти наукового спрямування. Проаналізовано процес професійного самовизначення в контексті організації дослідно-орієнтованого навчання та розвитку дослідницької компетентності. Визначено підходи щодо організації роботи з учнями з метою усвідомленого вибору майбутньої професії.

Висновки: Результати аналізу нормативно-правових документів дають підстави стверджувати, що в державі створені сприятливі умови для розвитку закладів спеціалізованої освіти наукового спрямування. Модернізація сучасної освіти потребує оновлення змісту на основі компетентнісного підходу. У контексті актуальності питання професійного самовизначення старшокласників, відповідності вимогам сучасного ринку праці організація дослідно-орієнтованого навчання зі здобувачами освіти в наукових ліцєях може стати основою ефективної підготовки до вибору майбутньої професії. Професійне самовизначення учнів розглядається як багатогранний процес, що реалізується через систему практичних методів і засобів, що охоплюють освітню діяльність учнів.

Ключові слова: профорієнтація, професійне самовизначення, науковий ліцєй, дослідно-орієнтоване навчання, дослідницька компетентність.

Galina SERDYUK

Postgraduate Student, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Vito-Litovsky Lane, 98A, Kyiv, Ukraine

ORCID: 0000-0003-2660-5553

To cite this article: Serdyuk, G. (2021). Teoretychni aspekty zabezpechennya profesiynoho samovyznachennya uchniv u naukovykh litseyakh [The theoretical aspects of students' professional self-determination implimentation at scientific lyceums]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 204–210, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.32>

THE THEORETICAL ASPECTS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IMPLIMENTATION AT SCIENTIFIC LYCEUMS

The aim of every modern educational institution is to promote the formation of a person who is capable of choosing a career path. Consequently, it is significant the apply cross-cutting approaches to career guidance in the educational process. According to the Law of Ukraine “On Education”, scientific Lyceums provide secondary education in the system of specialized education. The article studies the problems of preparing lyceum students for choosing a future profession.

Aim: to consider the theoretical foundations of students' professional self-determination who receive specialized scientific education; to determine the features and specifics of the scientific lyceum, to substantiate the factors that contribute to the students' professional self-determination; to define conceptual approaches to the issue of preparing lyceum students for choosing a future profession.

Methods: theoretical (induction, synthesis, generalization); empirical (study and analysis of legal documents in the field of specialized education), the results of the scientific lyceum.

Results: The concept of "professional self-determination" of students at scientific lyceums is revealed, the specifics of scientific lyceum as an institution of specialized education of scientific direction are determined. The process of professional self-determination in the context of the organization of research-oriented learning and the development of research competence is analyzed. Approaches to the management of work with students, in order to provide a conscious choice of a future profession, are identified.

Conclusions: The results of the analysis of legal documents provide reasons to claim that the state has created favorable conditions for the development of specialized educational institutions of scientific orientation. Improving (enhance) of modern education requires to update the content based on the competence approach. Students' professional self-determination is studied as a multifaceted process that is implemented through the system of practical methods and tools that comprise the educational activities.

Key words: *profession-oriented (career-guidance), professional self-determination, scientific lyceum, research-oriented learning, research competence.*

Постановка проблеми. Системна профорієнтація в освітньому закладі сприяє формуванню життєвих пріоритетів, успішній особистісній та професійній самореалізації учнів, розвитку майбутньої кар'єри. Нові вимоги щодо оволодіння знаннями, універсальними міжпрофесійними вміннями та навичками (soft skills) потребують нових підходів в організації профорієнтаційної роботи. У контексті розвитку державної системи професійної орієнтації актуальним є застосування наскрізних підходів до професійного орієнтування в освітньому процесі, що ґрунтуються на людиноцентризмі; цілісності й наступності системи освіти; інтеграції з ринком праці; єдності навчання, виховання та розвитку; сприянні навчанню впродовж життя та забезпеченні рівних можливостей. Завдання сучасного освітнього закладу – сприяти становленню особистості, яка здатна здійснити вибір свого подальшого освітнього й професійного шляху та набути необхідних навичок щодо професійного самовизначення.

Реформа шкільної освіти заклала правову основу для реалізації професійної орієнтації в освітній процес. Законом України "Про освіту" передбачено, що в системі спеціалізованої освіти здобуття загальної середньої освіти забезпечують, зокрема, наукові ліцеї - заклади спеціалізованої освіти II-III або III ступеня наукового профілю (Про освіту : Закон України, 2017). На виконання зазначеного Закону Уряд затвердив Положення про науковий ліцей, яким визначаються основні засади освітньої діяльності на основі підходів дослідно-орієнтованого навчання, спрямованого на залучення

та підготовку учнівської молоді до наукової і науково-технічної діяльності; розроблення та впровадження нових освітніх технологій і форм організації освітнього процесу; забезпечення поглибленого вивчення профільних предметів та набуття компетентностей, необхідних для подальшої наукової і науково-технічної діяльності (Про затвердження Положення про науковий ліцей та науковий ліцей -інтернат (зі змінами), 2019).

Формується особистість випускника старшої профільної школи, яка прагне успішної особистісної та професійної самореалізації, розвитку майбутньої кар'єри, володіє дослідницькими компетентностями, що визначають подальшу професійну траєкторію, адже результати навчання забезпечують здатність виконувати дослідницькі навчальні завдання, що відповідають за складністю третьому рівню Національної рамки кваліфікацій для профільної середньої освіти.

Зміст спеціалізованої освіти наукового спрямування, вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувачів освіти визначаються відповідно до Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування (Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування, 2019) та освітніх галузей, установлених державними стандартами загальної середньої освіти. Дослідно-орієнтоване навчання закладає ґрунтовні передумови для формування певного типу випускників, які набувають компетентностей, що впливають на вибір майбутньої професії відповідно до сформованої здатності щодо самореалізації в різних

галузях наукової, науково-технічної, навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, конструкторської, винахідницької та пошукової діяльності.

Затребуваність проблеми професійної орієнтації учнівської молоді, пошук нових та оновлення вже апробованих підходів щодо підготовки до вибору професії в закладах нового типу, зокрема в наукових ліцеях, які забезпечують «розвиток дослідницької компетентності здобувачів освіти відповідно до їх інтересів і профілю навчання, формування в них цінностей та особистісних якостей» (Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування, 2019), визначають актуальність дослідження. Проблемними залишаються питання, пов'язані зі створенням комфортного освітнього середовища, здатного задовольнити професійні запити учнівської молоді, яка водночас виявляє здібності до дослідницької, пошукової, наукової діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання професійного самовизначення знайшло широке висвітлення у вітчизняній та зарубіжній літературі. У полі зору вчених були теоретико-методологічні аспекти, психолого-педагогічні основи формування готовності до вибору професії, методичні основи самовизначення, проблеми психології профорієнтації та професійного розвитку особистості.

Зупинимося на окремих підходах щодо проблеми професійного самовизначення учнів. На думку М.І. Піддячого, вибір професії «потребує наукового пізнання і осмислення, особливо коли йдеться про мотиви вибору професії, здійснюваного на відповідному рівні організації продуктивної педагогічної дії з метою забезпечення особистісного поступу кожного учня» (Піддячий, 2008: 10). Досліджуючи питання професійної орієнтації старшокласників, О.В. Мельник, обґрунтовує зміст та психолого-педагогічні засоби формування учнів та студентів як суб'єктів майбутньої професійної праці. Привертає увагу до активності учнів, які оволодівають професійним середовищем, водночас змінюють його та себе (Мельник, 2009). О.Л. Морін розглядає «професійну орієнтацію як комплексну науково-обґрунтовану систему форм, методів і засобів, що спрямовані на активізацію особи в обґрунтованому професійному самовизначенні» (Морін, 2015: 101). О.Ю. Середа,

вивчаючи вплив соціального оточення на вибір випускників, зазначає, що «готовність до вибору професії обумовлена певним внутрішнім станом особистості старшокласника, що характеризується зрілістю особистісних структур, внаслідок конструктивної взаємодії комплексу соціально-психологічних чинників ситуації професійного визначення» (Середа, 2021: 378). Свідоме професійне самовизначення можливе за умови аналізу особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення та передбачає самостійне прийняття рішення щодо вибору професії або наряду професійної освіти. Свідомий вибір професії як психологічне структурне утворення, на думку Е.М. Павлютенкова, включає загальне позитивне ставлення до праці, знання певних професій, наявність професійних інтересів, самооцінку та знання власних здібностей (Павлютенков, 1983). У навчальному процесі послаблена системоутворююча ознака - фактор професійної спрямованості особистості, що «порушує єдність та цілісність процесу професійного формування, маскує складні зв'язки навчальних предметів, не забезпечує умови для формування в студентів адекватної динамічної моделі» (Боднар, Макаренко, 2006). Це наводить нас на думку, що питання професійного самовизначення учнів варто розглянути в контексті організації освітнього процесу.

Багатоаспектність аналізу професійного самовизначення учнів, ґрунтовність проведених досліджень, наявність різних концептуальних ідей можуть слугувати основою для подальших наукових розвідок, зокрема щодо професійного самовизначення здобувачів освіти в наукових ліцеях на основі дослідно-орієнтованого навчання.

Мета статті – дослідження теоретичних аспектів забезпечення професійного самовизначення учнів, які здобувають спеціалізовану освіту наукового спрямування.

Виклад основного матеріалу. Розвитку державної системи професійної орієнтації сприяє формування нормативно-правових засад, про що йдеться в Концепції державної системи професійної орієнтації населення (Концепція державної системи професійної орієнтації населення, 2008). Відповідно до Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, професійна орієнтація забезпечує, зокрема, психологічно-педагогічну функцію, що «поля-

гає у виявленні і формуванні інтересів, нахилів, здібностей особистості, допомозі в пошуку свого покликання, засвоєнні системи знань, що дозволяють вибрати і здійснити професійну діяльність» (Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, 1995).

Процеси самопізнання, самореалізації, самовдосконалення, самоосвіти обдарованої молоді, яка здобуває спеціалізовану освіту наукового спрямування, потребують відповідного освітнього середовища для підтримки. Нова парадигма розвитку системи старшої профільної школи визначає необхідність змін щодо підходів, принципів, змісту, методів, форм та технологій організації педагогічної діяльності. У цьому контексті наукові ліцеї – заклади, які забезпечують не тільки здобуття повної загальної середньої освіти, але й освіти наукового спрямування, забезпечують «умови та відповідне освітнє середовище для розвитку загальних та спеціальних здібностей та набуття компетентностей, необхідних для подальшої навчально-дослідницької, дослідно-експериментальної, наукової, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності» (Про затвердження Положення про науковий ліцей та науковий ліцей -інтернат (зі змінами), 2019). У законі «Про освіту», закріплено 10 рівнозначних компетентностей, які необхідно розвивати в здобувачів загальної середньої освіти. Компетентність розуміється як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Про освіту : Закон України, 2017).

Спираючись на досвід організації дослідно-орієнтованого навчання як основи для професійного самовизначення учнів, зазначимо, що розвиток дослідницької компетентності учнів сприяє усвідомленому вибору професії.

Діяльність наукового ліцею з підготовки учнів до вибору професії передбачає наявність науково обґрунтованої програми професійної орієнтації, реалізація якої передбачена Освітньою програмою закладу, що схвалюється педагогічною радою та затверджується директором. Ідеться не тільки про такі компоненти, як профінформація, профпропаганда і профагітація, які успішно забезпечує психологічна служба ліцею, залучаючи діячів науки, пра-

цівників підприємств, установ, організацій, професійних асоціацій відповідно до профілю наукового ліцею до освітнього процесу, що забезпечує зв'язок з громадськістю, освітніми закладами регіону. З метою визначення інтересу до певних професій та відповідних здібностей важливо проводити професійну діагностику та надавати індивідуальну допомогу в професійному виборі. Та з-поміж названих напрямів профорієнтації велике значення має організація дослідно-орієнтованого навчання. Проблема забезпечення системного, комплексного підходу як до організації, супроводу, так і контролю такої діяльності та питання активного залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності на уроках, курсах за вибором, факультативах, предметних гуртках, клубах за інтересами, конференціях, олімпіадах, конкурсах наукових учнівських робіт та ін. вирішується системно, через реалізацію Освітньої програми закладу.

Дослідно-орієнтоване навчання розвиває компетентності, необхідні для здійснення навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, наукової діяльності. Гарантуючи наукову насиченість змісту освіти відповідно до профілю навчання, науковий ліцей сприяє особистісному, інтелектуальному, творчому розвитку особистості. Освітнє середовище, у якому створені сприятливі умови для розвитку здібностей і обдарувань, – основа для формування гармонійної особистості, яка має розвинене критичне мислення, володіє ключовими та предметними компетентностями (відповідно до обраного профілю навчання) й здатна до усвідомленого професійного вибору, що відповідає внутрішнім мотивам, запитам.

Ефективності формування дослідницьких умінь учнів наукових ліцеїв сприяє чітка організація освітнього процесу з використанням інноваційних інтерактивних та інтегрованих занять, застосування проблемно-пошукових та діагностично-дослідницьких методів. Особливої уваги потребує організація самостійної пошукової роботи, виконання різного рівня навчально-дослідницьких завдань. Учні, які цілеспрямовано займаються дослідницькою діяльністю, мають істотні якісні характеристики та сформовані навички й уміння, які становлять основу науково-дослідницької компетенції. Вони вирізняються пізнавальною активністю, прагненням

досліджувати, глибоко вивчати профільні предмети. Це підводить нас до висновків, що в умовах інноваційного освітнього простору сучасного освітнього закладу в результаті успішної реалізації колективної дослідницької діяльності та самостійного пошуку відбувається професійне самовизначення учнів, які здатні до самоаналізу, самовдосконалення та реалізації своїх профільних інтересів.

Особистість як суб'єкт саморозвитку в процесі дослідно-орієнтованого навчання набуває відповідної свободи, що забезпечується лицем через вибір інтегрованих курсів, спецкурсів, факультативів, тимчасових груп, які організуються з метою підготовки до олімпіад, конкурсів, проектною роботи. Самостійна робота учнів передбачає написання наукових повідомлень, підготовку індивідуальних науково-дослідницьких завдань, виконання яких ґрунтується на вивченні певних навчальних дисциплін (профільних курсів за вибором, факультативів, предметних гуртків), та індивідуальний дослідницький пошук (виступи з науковими доповідями та повідомленнями на конференціях, підготовка дослідницьких матеріалів, написання рефератів, повідомлень та статей до наукових видань). Усі запропоновані форми роботи активізують розвиток дослідницької компетентності та сприяють допрофесійному самовизначенню учнів як суб'єктів діяльності. Засоби професійної орієнтації при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють до самопізнання.

Висновки. У підсумку зазначимо, що професійне самовизначення учнів наукових ліцеїв розглядається нами як процес, динаміка якого обумовлена цілісною практичною системою підготовки особистості через організацію дослідно-орієнтованого навчання, а саме: комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів і засобів, що сприяють формуванню власної професійної позиції. Профорієнтаційні заходи, які здійснюються в освітньому процесі, передбачають активність учнів, залучених до дослідно-орієнтованого навчання, потребують розвитку когнітивних та наскрізних умінь, творчого пошуку. Обираючи своє освітнє та професійне майбутнє, учні набувають дослідницької компетентності. Профільне навчання стає потужним чинником ефективності професійної орієнтації.

У контексті актуальності проблеми професійного самовизначення організація дослідно-орієнтованого навчання зі здобувачами освіти в наукових ліцеях може стати основою ефективної підготовки до вибору майбутньої професії. Такий підхід не тільки реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, а й дає змогу створити найоптимальніші умови для подальшої професійної самореалізації учнів закладів спеціалізованої освіти наукового спрямування.

Визначаючи важливі складові профорієнтаційної роботи в наукових ліцеях, зазначимо, що з метою логічного узгодження мети, змісту роботи, очікуваних результатів, орієнтації на розвиток компетентностей, визначених Стандартом спеціалізованої освіти наукового спрямування, необхідна розроблена освітнім закладом профорієнтаційна програма, яка є структурним компонентом Освітньої програми ліцею. Зміст навчальних дисциплін визначається відповідними програмами з вивчення базових предметів, які й забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти на рівні стандарту. Вивчення профільних дисциплін – програмами профільного рівня, спеціальними курсами, факультативами, гуртками, консультаційними заняттями. У межах вивчення кожної дисципліни є можливості для формування професійного самовизначення учнів. Урахування інтересів кожного здобувача освіти забезпечується через сприятливі для особистісного, інтелектуального розвитку умови та свободу вибору

Визначаючи завдання освітнього процесу, мету впровадження навчальних дисциплін, розподіл годин, учителі керуються стратегічною метою – підготувати учнів до усвідомленого вибору професії; прогнозують теоретичні, методологічні, методичні, організаційні, практичні шляхи досягнення; долучають батьківську спільноту до обговорення; ураховують профільні інтереси та пізнавальні запити учнів, потреби місцевої громади та регіону. Важливим є формування стратегії освітнього закладу нового типу щодо роботи з науково-обдарованою молоддю з орієнтацією на підготовку здобувачів освіти до усвідомленого вибору професії, яка потребуватиме набутих у науковому ліцеї компетентностей. Звідси потреба системного підходу не лише до використання ефективних методів, форм, технологій розвитку дослідницької компетентності, а й у підготовці до вибору професії.

Вирішення завдань професійного самовизначення учнів можливе при створенні в науковому ліцеї сприятливих педагогічних умов. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в теоре-

тичному вивченні педагогічних умов у наукових ліцеях, які сприяють готовності до професійного самовизначення в умовах профільного навчання та емпіричному їх з'ясуванні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боднар А.Я., Макаренко Н.Г. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки*. Т. 59. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота, 2006. С. 49–55.
2. Концепція державної системи професійної орієнтації населення. Постанова Кабінету Міністрів України від 17.09.2008 р. № 842. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/842-2008-%D0%BF> (дата звернення: 06.01.2022).
3. Морін О.Л. Ресурсний центр професійної орієнтації учнівської молоді освітнього округ. *Вісник Черкаського університету*, 2015. № 37(370) 963.
4. Павлютенков Е.М. Профорієнтація учнів. Київ, 1983. 152 с.
5. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 288 с.
6. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 12 липня 2004 р. № 882 і від 22 травня 2019 р. № 438. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 червня 2021 р. №664. *Офіційний вісник України*, 2021, № 54, ст. 3344.
7. Про затвердження Положення про науковий ліцей та науковий ліцей -інтернат (зі змінами). Постанова Кабінету Міністрів України від 22.05.2019 р. №438. *Офіційний вісник України*, 2019, № 43, ст.1507.
8. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995). Наказ МОН України від 02.06.1995 №159/30/1526. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text> (дата звернення: 07.01.2022).
9. Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування (2019). Наказ МОН України від 16 жовтня 2019 р. №1303. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-specializovanoyi-osviti-naukovogo-spryamuvannya> (дата звернення: 07.01.2022).
10. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України*. 2017. 27 верес. (№ 178–179). С. 10–22.
11. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для вчителів] / за ред. О. В. Мельника. Київ: Четверта хвиля, 2008. Вип. № 1. 230 с. р.
12. Середа О.Ю. Вплив соціального оточення на професійний вибір випускників. *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»*. 2021. № 4. С. 376–386.

REFERENCES:

1. Bodnar A.YA., Makarenko E.G. (2006) Osoblyvosti profesijnoho samovyznachennya osobystosti na etapi navchannya u VNZ [Features of professional self-determination of the individual at the stage of study at the university]. *Naukovi zapysky*. T. 59. Pedagogichni, psykholohichni nauky ta sotsial'na robota. P. 49–55 (in Ukrainian)
2. Kontseptsiyi derzhavnoyi systemy profesijnoyi oriyentatsiyi naseleння (2008) [Concepts of the state system of professional orientation of the population]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 17.09.2008 r. N842*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/842-2008-%D0%BF> (data zvernennya: 06.01.2022). (in Ukrainian)
3. Morin O.L. (2015) Resursnyy tsentr profesijnoyi oriyentatsiyi uchniv's'koyi molodi osvith'o'ho okruhu [Resource center of professional orientation of student youth of the educational district]. *Visnyk Cherkas'koho universytetu*, № 37 (in Ukrainian)
4. Pavlyutenkov E.M. (1983) Proforiyentatsiya uchniv. [Career guidance for students]. Kyiv. 152 p. (in Ukrainian)
5. Piddyachyy M.I. (2008) Pidhotovka starshoklasnykiv do profesijnoyi diyal'nosti v umovakh profil'noho navchannya: monohrafiya [Preparation of high school students for professional activity in the conditions of profile education: monograph]. Kyiv: Pedagogichna dumka, 288 p. (in Ukrainian)
6. Pro vnesennya zmin do postanov Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 12 lypnya 2004 r. № 882 i vid 22 travnya 2019 r. № 438 (2021) [On Amendments to the Resolutions of the Cabinet of Ministers of Ukraine of July 12, 2004 № 882 and of May 22, 2019 № 438] *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 30 chervnya 2021 r. №664*. *Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny*, 2021, № 54, st. 3344(in Ukrainian)
7. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro naukovyy litsey ta naukovyy litsey-internat zminamy (2019) [About approval of Regulations on scientific lyceum and scientific lyceum-boarding school (with changes)]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny vid 22.05.2019 r. №438*. *Ofitsiyyny visnyk Ukrayiny*, 2019, №43, st.1507 (in Ukrainian)
8. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro profesijnu oriyentatsiyu molodi, yaka navchayet'sya (1995) [On approval of the Regulations on vocational guidance of young students] *Nakaz MON Ukrayiny vid 02.06.1995 №159/30/1526*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0198-95#Text> (data zvernennya: 07.01.2022) (in Ukrainian)

9. Pro zatverdzhennya standartu spetsializovanoi osvity naukovooho spryamuvannya (2019) [On approval of the standard of specialized education in the field of science] Nakaz MON Ukrainy vid 16 zhovtnya 2019 r. №1303. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-specializovanoi-osviti-naukovogo-spryamuvannya> (data zvernennya: 07.01.2022) (in Ukrainian)
10. Pro osvitu: Zakon Ukrainy № 2145-VIII (2017) [On education: Law of Ukraine] Holos Ukrainy, 27 veres. (№ 178–179). P. 10– 22 (in Ukrainian)
11. Profesiyna oriyentatsiya starshoklasnykiv: teoriya i praktyka: naukovometodychnyy posibnyk [dlya vchyteliv] (2009) [Professional orientation of high school students: theory and practice: scientific and methodical manual [for teachers] / za red. O. V. Mel'nyka. Kyiv: Chetverta khvylya, 2009. Vyp. № 1. 230 p. (in Ukrainian)
12. Sereda O.Yu. (2021) Vplyv sotsial'noho otocennya na profesiynny vybir vypusnykiv [Influence of social environment on professional choice of graduates] Zhurnal «Perspektyvy ta innovatsiyi nauky» (Seriya «Pedagogika», Seriya «Psykhologiya», Seriya «Medytsyna»), № 4. P. 376–386 (in Ukrainian)

УДК 37.147:376.112.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.33>

Ольга ТЕЛЬНА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Шота Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61050

ORCID: 0000-0001-5474-9066

Віталія ТАРАСОВА

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Шота Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61050

ORCID: 0000-0003-4801-0833

Валентина КОНДРАТЕНКО

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології, Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, пров. Шота Руставелі, 7, м. Харків, Україна, 61050

ORCID: 0000-0001-9866-7804

Бібліографічний опис статті: Тельна, О., Тарасова, В., Кондратенко, В. (2022). Особливості формування професійних якостей у майбутніх спеціальних педагогів засобами ігрового моделювання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 211–216, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.33>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ

У статті розглядається проблематика професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів у сучасному закладі вищої освіти. У фокусі дослідження перебуває ігрове моделювання як ефективна навчальна технологія та особливості його використання у фаховій підготовці майбутніх спеціальних педагогів. Аналізуючи сучасний стан педагогічної освіти в Україні, автори звертають особливу увагу на необхідність застосування інтерактивних навчальних технологій у сучасних педагогічних університетах, що сприятиме підвищенню фахової компетентності та особистісної готовності здобувачів освіти до самостійного виконання практичної діяльності.

Щоб реалізувати мету дослідження, яка полягає в доведенні корисності технології ігрового моделювання в навчанні спеціальних педагогів, автори використовують комплекс компаративно-теоретичних методів, які дозволяють визначити компоненти особистісної готовності здобувачів спеціальної освіти до майбутньої професійної діяльності, розглянути можливості ігрового моделювання як засобу ефективного формування загальних і фахових компетентностей майбутніх педагогів, охарактеризувати суть і особливості технології ігрового моделювання в розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців, визначити принципи, на яких має базуватися використання технології ігрового моделювання в роботі зі здобувачами спеціальної освіти, описати вимоги до створення сприятливого ігрового середовища, що допомагатиме правильно й ефективно організувати інтерактивне навчання майбутніх спеціальних педагогів.

У підсумку автори доходять висновку, що ігрове моделювання, за умови системного та грамотного його використання, може бути корисним засобом формування у здобувачів спеціальної освіти як загальних, так і спеціальних (фахових) компетентностей, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

Ключові слова: майбутні спеціальні педагоги, професійні якості, ігрове моделювання.

Olha TELNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Shota Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61050

Vitaliia TARASOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Shota Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61050

Valentyna KONDRATENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, Shota Rustaveli Lane, 7, Kharkiv, Ukraine, 61050

To cite this article: Telna, O., Tarasova, V., Kondratenko, V. (2022). Osoblyvosti Formuvannia Profesiynykh Yakostey u Maybutnikh Specialnykh Pedahohiv Zasobamy Ihrovoho Modeliuvannia [Peculiarities of Professional Qualities Development in Pre-service Special Educators by Means of Play Modelling]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 211–216, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.33>

**PECULIARITIES OF PROFESSIONAL QUALITIES DEVELOPMENT
IN PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATORS BY MEANS OF PLAY MODELING**

The article is devoted to the issues of professional training of pre-service special educators in a modern university. Research is focused on the play modeling, as an effective teaching technology, and peculiarities of its implementation in the process of professional training of pre-service special educators. Having analyzed modern educational methods in teaching of pre-service educators in Ukraine, the authors pay special attention to the necessity of using interactive teaching technologies in the professional training of future special educators, as they can be an effective tool for developing the general and special qualities and competences, helping students to get ready to independent and successful work.

In order to reach their goal, which is to prove usefulness of play modeling in professional training of pre-service special educators, The authors use a variety of comparative theoretical methods that allow them to define the components of personal preparedness of Special Education students for their future professional activities, to analyze the capabilities of play modeling, as a mean for effective formation of general and special competences in pre-service educators, to describe the notion of play modeling and its peculiarities in the development of general and special personal qualities in future special educators, to define the principles of implementing the play modeling technology then training students, and to analyze the requirements intended to create a satisfactory play environment that will help organize interesting and effective interactive training of pre-service special educators.

In conclusion, the authors claim that the play modeling technology, when used properly and frequently, can be a useful tool for development of general and special personal qualities and professional competences in pre-service special educators, helping them to work independently and successfully in the future.

Key words: pre-service special educators, professional qualities, play modeling.

Актуальність. Будь-яка професія, володіючи специфічними особливостями, висуває до людини особливі вимоги. що складнішою є структура професійної діяльності, що більш значущими для суспільства є її мета й результат, що різноманітнішими є її професійні завдання, то вищими будуть і вимоги до фахівців. Беручи до уваги особливості професійної діяльності спеціальних педагогів, її складність і багатогранність, важливого значення набуває завдання формування професійної готовності майбутніх спеціальних педагогів до належного виконання посадових обов'язків.

Аналіз досліджень. Різним аспектам проблеми підготовки фахівців спеціаль-

ної освіти присвячено праці В.І. Бондаря, С.Е. Гайдукевич, І.Г. Єременка, Н.Ф. Засенка, І.П. Колесника, А.А. Колупаєвої, М.З. Кота, В.А. Лапшина, С.П. Миронової, Н.М. Назарової, Ю.В. Пінчук, Л.М. Руденко, В.М. Синьова, С.В. Федоренко, Л.І. Фомічової, О.П. Хохліної, С.Н. Шаховської, А.Г. Шевцова, О.Е. Шевченко, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченка та інших. Дослідники наголошують на винятковій важливості професійної діяльності спеціальних педагогів, пов'язаної з навчанням і вихованням дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Проте, проблеми підвищення якості професійної освіти майбутніх спеціальних педагогів і досі вивчені недостатньо.

Мета дослідження: розгляд технології ігрового моделювання як ефективного засобу формування необхідних професійних якостей у процесі фахової підготовки майбутніх спеціальних педагогів.

Основний текст статті. Розглядаючи феномен готовності до педагогічної діяльності, різні автори розуміють його по-різному: як властивість особистості, що забезпечує найбільшу продуктивність педагогічної діяльності (Ю. Янотовська); як комплекс внутрішніх сил особистості, її внутрішній потенціал, який впливає на ефективність діяльності (Б. Ананьєв); як вибірккову спрямованість, що налаштовує особистість на майбутню діяльність (Ю. Васильєва).

Структурно-змістовою основою професійно-педагогічної готовності майбутніх спеціальних педагогів можна визначити такі компоненти:

- Інформаційно-компетентнісний – володіння відповідним набором професійних знань, умінь, навичок;
- емоційно-моральний – вміння емоційно-правильно реагувати на реальні педагогічні ситуації на основі знання і виконання моральних норм і правил.
- емпатично-діяльнісний – вміння дієво співпереживати дитині з особливостями психофізичного розвитку;
- мотиваційно-прогностичний – вміння визначати спрямованість професійної діяльності в організації взаємодії з дитиною з особливостями психофізичного розвитку;
- установочно-поведінковий – наявність психологічної налаштованості на роботу з дитиною і побудова адекватної моделі професійної поведінки;
- дієво-оціночний – вміння використовувати варіативні оцінки, спираючись на суб'єктивну успішність дитини, які спонукають її до подальшої взаємодії з педагогом;
- рефлексивно – корекційний – володіння знаннями та вміннями проводити рефлексію і корекцію власної професійної педагогічної діяльності.

Важливим етапом професійної підготовки майбутніх спеціальних педагогів є формування у них професійних якостей: *спеціаліста* – знання педагогічної, спеціальної теорії, володіння педагогічною майстерністю, знання психології

(загальної, спеціальної), володіння технологіями навчання і виховання, уміння раціонально організувати працю, любов до справи, любов до учнів, віра в людину, педагогічні здібності, загальна ерудиція, терплячість, оптимізм, емпатія, витримка, винахідливість, швидкість і точність реакції, душевна щедрість, емоційна врівноваженість, розуміння дітей, бажання працювати з дітьми, ясність і переконливість мови, вимогливість, тактовність, самовладання, справедливість, організаторські уміння, товарищескість, уміння слухати; *працівника* – уміння визначати мету і досягнути її, розподіляти час, систематичне і планомірне підвищення кваліфікації, спрямованість на підвищення продуктивності праці, здібності до творчості, всебічна освіченість, розумний оптимізм, помірний скептицизм, бажання трудитися, відданість справі, уміння працювати в колективі, наполегливість, дисциплінованість, відповідальність, активність, орієнтація у виробничих ситуаціях, уміння розподіляти працю, готовність нести відповідальність; *людини* – високі моральні якості, активна участь у громадському житті, активна життєва позиція, особистий приклад у соціальних і особистих стосунках, дотримання законів держави, національна гідність, патріотизм, готовність до захисту України, здоровий образ життя, гуманізм, духовність, релігійність, потреба в спілкуванні, відкритість, моральність, критичне ставлення до власної діяльності (Волкова, 2001).

Відомий дефектолог В. Кащенко визначав такі вимоги до професійних якостей спеціального педагога:

- 1) ніколи не випускати з уваги, що важкі випадки не є проявом злої волі, а тільки результатом певного впливу середовища й особистих схильностей;
- 2) враховувати всю соціально-біологічну картину учня;
- 3) мати достатню теоретичну та практичну підготовку;
- 4) вміти любити дітей і вміти їм подобатися;
- 5) не володіти жодною з форм збудливості нервово-психічної сфери й не виявляти негативних емоцій (Тельна, 2014).

Ефективність формування професійних якостей майбутніх спеціальних педагогів залежить від професійної освіти. Професійна освіта передбачає не тільки якісну підготовку фахів-

ців, здатних до практичної реалізації отриманих знань для забезпечення стабільності та розвитку суспільства, тобто забезпечення якісної сучасної і доступної освіти, трансформованої через розвиток наукових і освітніх технологій. Стратегічною метою сучасного освітнього процесу, заснованого на концепції «lifelong learning», є формування професійно-особистісної позиції в масштабах, необхідних для ефективного функціонування і соціокультурного розвитку суспільства (Ортинський, 2009).

Соціокультурна база формування професійних якостей студентів спеціальної освіти передбачає сукупність інформаційного, технологічного, матеріального забезпечення процесу, в якому безпосередньо відбувається діяльність суб'єктів професійної освіти. Соціально-освітнє середовище розглядається як система позитивних і негативних впливів, умов, а також можливостей навчання та розвитку особистості (Ортинський, 2009). Тому проектування соціокультурного освітнього середовища базується на розумінні мотивів, інтересів, потреб здобувачів освіти.

Ефективність навчання в педагогічному ЗВО багато в чому залежить від компонентів освітнього середовища, від ступеня їх відповідності основним концептуальним і результативно-цільовим установкам освітнього процесу. Тому освітнє середовище виступає не лише умовою, а й засобом особистісного та професійного становлення здобувачів освіти (Коваленко, 2005).

Також важливою умовою формування професійних якостей майбутніх спеціальних педагогів є вибір ефективної, дієвої і актуальної технології навчання. Нині заклади вищої педагогічної освіти використовують стандартний набір методів і засобів навчання і майже не використовують педагогічні технології (Зайченко, 2016). Технологічний підхід до освітнього процесу передбачає спрямоване, поетапне, інструментальне управління цим процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей. Тому впровадження ігрового моделювання як засобу формування професійних якостей майбутніх спеціальних педагогів є вкрай важливим.

Ми розглядаємо ігрове моделювання як засіб формування професійних якостей майбутніх спеціальних педагогів, а саме, дидактичні можливості ігрового моделювання: моделювання –

це дослідження будь-яких явищ, процесів або систем шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення поведінки і характеристик реальних систем. Ігрове ж моделювання – це різновид ігрового методу, важливий інструмент розвитку мислення, пам'яті, уваги того, хто навчається в процесі вивчення змісту навчальних дисциплін. Здійснюється через «занурення» в конкретну ситуацію, змодельовану в навчальних цілях, і передбачає максимально активну позицію здобувачів освіти. Моделювання включає поняття імітація (від лат. *Imitatio*) – наслідування когонебудь, чого-небудь, відтворення і модель (від фр. *Modele*, від лат. *Modulus* – міра, зразок) – відтворення предмета в зменшеному або збільшеному вигляді, схема, зображення або опис якого-небудь явища чи процесу в природі та суспільстві (Тельна, 2014).

Моделі, як відомо, є дуже загальним засобом пізнання. Вони використовуються як для експериментування, дослідження, так і для навчання. Нас цікавлять насамперед ігрові моделі, які в зв'язку з розвитком імітаційних ігор отримують дедалі більшого поширення. До ігрових моделей найбільш близька діяльність, яка використовується для професійних цілей, імітує реальну практику. Важливою частиною ігрової обстановки є імітаційна модель середовища, в якій система, яка вивчається здійснює свою діяльність. Імітаційна модель середовища відображає в динаміці (умовні) результати цієї діяльності (Панфилова, 2006).

Необхідність формування практичних умінь і навичок в режимі ігрової взаємодії вимагає дотримання загальних і спеціальних принципів, що визначають ігрові технології як самостійні методи моделювання:

- *Принцип ефекту.* Евристичний оптимізм викладача, тобто, прагнення до успіху через вміння програмувати підсвідомість здобувачів освіти на успіх, дозволяє учасникам ігрової взаємодії швидше адаптуватися, відчувати себе частиною групи, рівноправними партнерами;
- *Принцип цілепокладання.* Викладач мусить уміти вибудовувати ієрархію цілей усього навчання, цілей на кожне ігрове заняття, цілей на кожну гру або тренінг і в кожен конкретний період життя групи;
- *Принцип навчальної спрямованості* ігрового моделювання виражається в передаванні

та засвоєнні нових знань, умінь і навичок, здобування загальних і фахових компетентностей;

- *Принцип вправи.* Оскільки інтерактивні імітаційні та ділові ігри, аналіз ситуацій, ігрове проектування незмінно вимагають активності, вони яскраво відображають важливість вправи для вивчення процесу повторення;

- *Принцип підготовленості.* Навчальні ігри мають бути зорієнтовані на учасників, тобто враховувати їх пізнавальні та прагматичні інтереси, зручний для навчання час і підготовлене просторове середовище.;

- *Принцип рівності* містить дві складові: по-перше, вимога однакової частоти та інтенсивності дій і висловлювань своїх суджень і думок для всіх учасників; по-друге, рівний розподіл відповідальності за хід і результати ігрової взаємодії між усіма членами групи;

- *Принцип особистого проживання* дозволяє учасникам ігор здобувати знання, вміння і навички шляхом подолання труднощів, емоційного переживання різних ситуацій, пошуку та знаходження правильних поведінкових і управлінських рішень. Отримані знання мають бути особисто пережиті кожним учасником, мусять зробитися частиною їхнього досвіду;

- *Принцип асоціації* завжди був базовим для навчання. В даному випадку йдеться про те, що засвоєння нових відомостей в умовах навчання за допомогою методів ігрового моделювання стає більш ефективним, якщо воно базується на вже наявній або знову зібраній інформації;

- *Принцип спілкування*, групової взаємодії;

- *Принцип партнерства* спонукає кожного учасника ігрового моделювання до поваги та розуміння співрозмовників і тим самим до визнання рівності позицій в системі суб'єктів, незалежно від виконуваних ролей.

- *Принцип діагностики* передбачає, що викладач постійно вивчає групу в цілому (стан, згуртованість, активність тощо), кожного здобувача освіти (ступінь залученості, емоційний стан, втомленість тощо), проблему, ситуацію або завдання (наскільки вони адекватно розуміють,

які варіанти рішень запропоновано, як далеко група просунулася в пошуку рішення тощо);

- *Принцип досягнення очікуваного результату.* Кожна гра, вправа, ситуація, тренінг мають бути спрямованими на досягнення навчальних або організаційно-особистісних розвиваючих цілей, на здобуття цінного досвіду, засвоєння знань і умінь, вироблення компетентностей (Щербань, 2004).

Кожен із описаних принципів є стратегічним і методологічним принципом організації та проведення ігрових технологій, розкривається через комплекс принципів тактичного й оперативного рівнів, які яскравіше і найповніше реалізуються в методах ігрового навчання, оскільки вони побудовані на груповій взаємодії.

Для впровадження у навчальний процес ігрового моделювання велике значення має територія, на якій проводяться ігри. Викладач мусить уміти організувати ігрове або комунікативне поле (простір) і комфортну навчальну обстановку. Ігрове поле (комунікативний простір) – це спеціально підготовлене й організоване середовище, обладнане для зручностей ігрової інтерактивної взаємодії, комунікативної роботи в командах, спільних дискусій, тренінгів, рефлексії (Фоминых, 2010). Місце проведення ігрового заняття має значний вплив на його ефективність і задоволеність учасників. Воно повинно бути не тільки обладнане всіма необхідними матеріально-технічними засобами, а й мати сприятливу атмосферу для спілкування.

Висновок. У педагогічному ЗВО гра є найважливішим засобом досягнення здобувачами спеціальної освіти майбутньої професійної реальності, насичення її новими сенсами та цінностями, адекватним уявленням особистості про стандарти та нормативи обраної професії. У цьому випадку гра стає не тільки сферою проектування майбутнього, але і продуктивним засобом становлення та самовиховання майбутніх спеціальних педагогів. Застосування ігрового моделювання створює сприятливі передумови для адресної корекції професійно необхідних особистісних якостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волкова Н.П. Педагогіка : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавничий центр «Академія», 2001. 576 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование : монография. Новосибирск : Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
3. Зайченко І.В. Педагогіка: підручник. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

4. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання. Харків : Вид-во НУА, 2005. 360 с.
5. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Київ : «Центр учбової літератури», 2009. 472 с.
6. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога. Москва : «Академия», 2006. 368 с.
7. Професійні та особистісні якості спеціального педагога [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://um.co.ua/14/14-3/14-35595.html>.
8. Тельна О.А. Імітаційно-рольове моделювання в професійній підготовці корекційних педагогів. Актуальні питання корекційної освіти: зб. Наук. Праць № 4. Кам'янець-Подільський : «Медобори-2006», 2014. С. 358 – 367.
9. Фоминых М.В. Технология применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов профессионально-педагогического университета. Москва, 2010. 85 с.
10. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : Навч. посібник. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

REFERENCES:

1. Volkova N.P. (2001) Pedagogika: Posibnyk dlia studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv [Pedagogy: Manual for Students of Higher Pedagogical Establishments]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia». 576 p (in Ukrainian).
2. Dakhyn A.N. (2005) Pedagogicheskoe modelyrovanye: monografyia Pedagogical Modeling: Monograph. Novosybyrsk : Yzd-vo NYPKyPRO. 230 p (in Russian).
3. Zaichenko I.V. (2016) Pedagogika: pidruchnyk [Pedagogy: Textbook]. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K. 608 p (in Ukrainian).
4. Kovalenko O.E. (2005) Metodyka profesiinoho navchannia [Methods of Professional Learning]. Kharkiv: Vyd-vo NUA. 360 p (in Ukrainian).
5. Ortynskyi V.L. (2009) Pedagogika vyshchoi shkoly [Pedagogy of the Higher School]. Kyiv: «Tsentr uchbovoi literatury». 472 p (in Ukrainian).
6. Panfylova A.P. (2006) Ygrovoe modelyrovanye v deiatelnosti pedagoga [Play Modeling in Teacher's Activity]. Moskva: «Akademyia». 368 s (in Russian).
7. Profesiini ta osobystisni yakosti spetsialnogo pedahoha (2019) Navchalni Materialy [Professional Qualities of a Special Educator: Learning Materials]. Retrieved from: <http://um.co.ua/14/14-3/14-35595.html> (in Ukrainian).
8. Telna O.A. (2014) Imitatsiino-rolove modeliuvannia v profesiinii pidhotovtsi korektsiinykh pedahohiv. Aktualni pytannia korektsiinoi osvity: zb. Nauk. Prats №4. Kam'ianets-Podilskyi: «Medobory-2006». pp. 358 – 367. (in Ukrainian).
9. Fominykh M.V. (2010) Tehnologiya pryimeneniia ygrovoho modelyrovaniia v protsesse razvytiia pedagogicheskikh sposobnostei studentov professyonalno-pedagogicheskogo unyversyteta [Technology of Play Modeling Implementation in the Process of Professional Development of Pre-service Teachers]. Moskva. 85 p (in Russian).
10. Shcherban P.M. (2004) Navchalno-pedahohichni ihry u vyshchych navchalnykh zakladakh: Navch. Posibnyk [Learning and Teaching Play in Pedagogical Universities: manual for students]. Kyiv: Vyshcha shkola. 207 p. (in Ukrainian)

УДК 3.076:351.74(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.34>

Євгенія ТЯГНИРЯДНО

кандидатка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри мовної підготовки, Одеський державний університет внутрішніх справ, вул. Успенська, 1, м. Одеса, Україна, 65014

ORCID: 0000-0001-5081-9856

Бібліографічний опис статті: Тягнирядно, Є. (2022). Особливості формування професійної компетентності курсантів МВС. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 217–221, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.34>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ МВС

Окреслено важливість запровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти. Визначено цільову орієнтацію компетентнісного підходу. Виявлено основне завдання освітнього процесу у вищій школі. Розглянуто змістовне наповнення системи професійної підготовки курсантів МВС. Надано визначення поняття «професійна компетентність курсантів МВС», розглянуто різні авторські підходи до трактування поняття. Охарактеризовано міру охопленості професійної компетентності курсантів МВС. Представлено ознаки готовності до професійної діяльності. Вказано структурні компоненти професійної компетентності та етапи професійного становлення курсантів МВС (варіанти, професійна підготовка, професійна адаптація, первинна і вторинна професіоналізація, навички). Визначено умови досягнення ефективності у професійній діяльності. Представлено та охарактеризовано критерії професійної компетентності: мотиваційно-цільовий, когнітивний, результативно-діяльнісний. Охарактеризовано особливості змістовного наповнення професійно-психологічної підготовки. Визначили роль професійної орієнтації у забезпеченні застосування ситуаційних завдань в ході вивчення предметів блоку професійно-практичної підготовки та різноманітних ситуаційних завдань під час проходження різноманітних сценаріїв. Наголошено на важливості виконання сценаріїв, майбутнім співробітникам доводиться вирішувати нові завдання, ймовірні та нестандартні професійні ситуації. Вказано, що серед видів професійної компетентності найвагомішими є ті, що важливі для реалізації посадових обов'язків в ході професійної діяльності (пошукова, профілактична, атестаційна, комунікативна, конструктивна та організаційна). Підсумовано доречність включення знань, навичок та вмінь, які знадобляться працівникам у майбутній професійній діяльності до змістовного наповнення освітнього процесу у вищих закладах освіти МВС України.

Ключові слова: компетентність, професійна підготовка, вищий заклад освіти Міністерства внутрішніх сил, критерії формування компетентності.

Yevgeniia TIAGNYRIADNO

Candidate of Sciences in Pedagogy, Associate Professor, Professor at the Department of Language Training, Odessa State University of Internal Affairs, Uspenska str., 1, Odessa, Ukraine, 65014

ORCID: 0000-0001-5081-9856

To the cite of the article: Tiagnyriadno, Ye. (2022). Osoblyvosti formuvannia profesiinoi kompetentnosti kursantiv MVS [Peculiarities of formation of professional competence of cadets of Ministry of Interior]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 217–221, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.34>

PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CADETS OF MINISTRY OF INTERIOR

The importance of introducing a competency-based approach to the higher education system is outlined. The target orientation of the competence approach is determined. The main task of the educational process in higher education is revealed. The content of the system of professional training of cadets of the Ministry of Internal Affairs is considered. The definition of the concept "professional competence of cadets of the Ministry of Internal Affairs" is given, various author's approaches to the interpretation of the concept are considered. The degree of coverage of professional competence of cadets of the Ministry of Internal Affairs is characterized. Signs of readiness for professional activity are presented. The structural components of professional competence and stages of professional development of cadets of the Ministry of Internal Affairs (options, professional training, professional adaptation, primary and secondary professionalization, skills) are indicated. The conditions for achieving efficiency in professional activities are determined. The criteria of professional competence are presented and characterized: motivational-target, cognitive, effective-activity. The

peculiarities of the content of professional and psychological training are described. The role of professional orientation in ensuring the application of situational tasks in the study of subjects of the block of professional and practical training and various situational tasks during the passage of various scenarios. Emphasis is placed on the importance of fulfilling scenarios for future employees to solve new tasks, probable and non-standard professional situations. It is stated that among the types of professional competence the most important are those that are important for the implementation of job responsibilities in the course of professional activities (search, prevention, certification, communication, design and organizational). The relevance of the inclusion of knowledge, skills and abilities that will be needed by employees in future professional activities to the content of the educational process in higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine is summarized.

Key words: *competence, professional training, higher education institution of the Ministry of Internal Affairs, criterion of competence formation.*

Актуальність проблеми. Останнім часом проблема формування професійної компетентності курсантів МВС перебуває в центрі уваги дослідників. Цей факт є визнанням того, що професійна компетентність відіграє провідну роль у професіоналізмі майбутніх офіцерів. Завданням модернізованої вищої школи є створення таких педагогічних умов, за яких курсант зможе проявити себе не лише інтелектуально та пізнавально активно, а й забезпечити формування професійно значущих якостей та професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час написання статті було акцентовано увагу на напрацюваннях ряду науковців, серед яких варто виокремити таких: Артюшин Г. акцентує увагу на сучасних вимогах до змісту та результатів освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах України; Бондаренко В., Худякова Н., Давигора Ю. вивчають практичні аспекти формування професійної компетентності працівників патрульної поліції; Борисюк О. представляє характеристику професійної компетентності офіцерів ОВС; Гапоненко Г. досліджує формування професійної компетентності водолазів-підривників у вищих військових навчальних закладах; Задорожна М. представляє основні характеристики сформованості професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції; Заїка Л. представляє результати дослідження формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технологій імітаційного моделювання; Кришевич О. аналізує психологічні аспекти розв'язання конфліктів у слідчій діяльності МВС України; Литвин В. вивчає формування та розвиток професійної компетентності патрульного поліцейського; Скрябін О. вивчає професійну компетентність працівників карного розшуку та її види.

Однак, і на сьогодні тема основних характеристик сформованості професійної компетентності є не до кінця вивченою та актуальною.

Мета дослідження – проаналізувати особливості формування професійної компетентності курсантів МВС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запровадження компетентнісного підходу змінило бачення та її кінцеві результати вищої освіти, що виражається у розширенні категоріального апарату опису результатів навчання, додаванні необхідних інтегративних, у тому числі світоглядних та професійно важливих якостей.

Компетентнісний підхід у навчанні все більше орієнтується на самостійність особистості у вирішенні проблем у незнайомих ситуаціях, тобто на формування у майбутніх фахівців професійно важливих якостей і навичок, які допоможуть їм вільно орієнтуватися в ситуаціях професійної невизначеності та успішно вирішувати суміжні проблеми.

Основним завданням освітнього процесу у вищій школі в даному випадку є створення умов (організаційних, психолого-педагогічних, методичних, матеріально-технічних тощо) для формування професійного досвіду вирішення самостійних пізнавальних, комунікативних, організаційних, доброчесних та інших завдань, що складають освіту, та забезпечення можливості цілеспрямованого формування професійної свідомості, інтеграції різних видів, видів діяльності військового спеціаліста в єдину, цілісну психологічну сферу діяльності (Артюшин, 2015).

Аналіз дозволяє розглядати професійну підготовку курсантів МВС як систему оволодіння знаннями та набуттям компетентностями, спрямованих на формування в особистості готовності до виконання професійних функцій, розвиток професійної майстерності через поєд-

нання всіх її складових. Впровадження компетентнісного підходу в освітній процес вищої школи характеризується цільовою спрямованістю процесу підготовки майбутнього спеціаліста на формування професійної компетентності, його вміння ефективно застосовувати знання, досвід, цінності, особистісні якості під час вирішення конкретних завдань, ситуацій.

Професійна компетентність курсантів МВС – це багатофункціональний, динамічний, особливий для навколишнього середовища, регламентований, узгоджений і злагоджений процес, пов'язаний з безперервним вирішенням комплексу проблем, завдань високого рівня.

Професійну компетентність Г. Гапоненко розглядає як головний критерій, за допомогою якого можна оцінити фахівця, а О. Торічний – як позитивний результат освіти, який виявляється у високому рівні готовності особистості до ефективної організації внутрішніх і зовнішніх ресурсів для досягнення поставленого професійного завдання майбутніх спеціалістів (Гапоненко, 2014). При цьому основним завданням процесу професійної підготовки курсантів МВС є інтеграція управлінської діяльності у цілісний освітній процес вищої школи шляхом створення належних умов для формування інтегративних якостей випускника, його професійної компетентності.

Професійна компетентність курсантів МВС охоплює особистісні риси, професійні вміння, знання, досвід, навички, здібності та мотивації. Зазначені компоненти формуються та розвиваються поступово, тому робота практичних психологів і керівництва підрозділів Національної поліції спрямована на підготовку курсанта як професіонала відповідно до компонентного складу всіх компетенцій, які передбачають: особистісно-індивідуальні й управлінські якості, пізнавальні та психолого-педагогічні компетенції. Їх формують і розвивають шляхом проведення професійно-психологічного добору, підготовки та супроводження, стимулювання службової мотивації тощо (Литвин, 2018).

Ознаками готовності до професійної діяльності можна вважати позитивне ставлення до професії, наявність спеціальних знань, умінь, навичок; формування професійно важливих якостей. Для майбутніх спеціалістів такими якостями є працездатність, готовність до постійного саморозвитку та самоосвіти, здатність до

рефлексії, формування відповідних психологічних рис особистості та рис характеру, що формують особливий стиль професійної діяльності тощо. Професійне навчання в даному випадку є засобом формування готовності до компетентної діяльності, а готовність стає результатом і показником якості навчання, що реалізується і перевіряється в діяльності. При цьому професійна діяльність є метою навчання і одночасно виконує функції контролю та корекції. Компетентність по суті є потенційною, проявляється в діяльності людини і певною мірою відносною, оскільки її оцінюють інші суб'єкти, компетентність яких, у свою чергу, може бути сумнівною (Заїка, 2019).

Структурними складовими професійної компетентності курсантів МВС є три напрямки: мотиваційний, предметно-практичний, саморегуляційний. Дослідження виявило такі етапи професійного становлення курсантів МВС:

- варіанти (формування професійних намірів);
- професійна підготовка;
- професійна адаптація;
- первинна (до 3–5 років роботи) і вторинна професіоналізація (висока якість і продуктивність);
- навички (високопродуктивна, творча, інноваційна діяльність).

Досягти курсантів МВС ефективності у професійній діяльності можливо лише завдяки успішному переходу від однієї стадії професійної компетентності до наступної, що супроводжується особистісним та професійним розвитком (Борисюк, 2014).

Досліджуючи критерії, показники та рівні професійної компетентності майбутніх офіцерів можна виділити такі критерії: мотиваційно-цільовий, когнітивний, результативно-діяльнісний. Показником мотиваційно-цільового критерію виступає інтерес до навчання та майбутньої професії, кар'єрне зростання, мотиви та мотивація до навчання та професійної діяльності. Показником когнітивного критерію сформованості професійної компетентності є якість та засвоєння знань, здатність до засвоєння практичних і теоретичних знань. Показниками результативно-діяльнісного критерію виступають ступінь сформованості професійних знань, умінь і навичок у майбутніх офіцерів, здатність застосовувати теоретичні знання у майбутній професійній діяльності (Задорожна, 2021).

Професійно-психологічна підготовка як один із шляхів формування професійної компетентності спрямована, враховуючи індивідуальні особливості, виявлені під час психологічного відбору, на підготовку нових кадрів до професії та розвиток і підвищення професійної майстерності. Професійно-психологічну підготовку О. В. Кришевич вважає процесом, який здійснюється для формування та розвитку системи знань, умінь, навичок і професійно значущих психологічних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних завдань, успішне подолання психологічних труднощів, а також взяття врахувати психологічні аспекти (Кришевич, 2002).

Професійно-психологічна підготовка полягає у: формуванні психологічної стійкості до негативних стрес-факторів, які траплятимуться в подальшій службі; розвитку вже набутих професійних знань, умінь і навичок для підвищення рівня службового професіоналізму поліцейського, які становлять комплекс професійної компетентності.

Професійна орієнтація забезпечується застосуванням спеціально розроблених ситуаційних завдань під час засвоєння предметів блоку професійно-практичної підготовки та різноманітних ситуаційних завдань під час проходження різноманітних сценаріїв. Ситуаційні завдання розробляються за результатами анкетування працівників практичних підрозділів з урахуванням проблемних службових ситуацій, що виникли під час виконання професійних функцій. Сценарії відпрацьовуються після засвоєння предметів тактико-вогневої підготовки.

За умови максимальної практичної спрямованості сценаріїв залучення курсанта до діяльності супроводжується співвідношенням індивідуальних можливостей, здібностей із вимогами змісту та умов діяльності патрульної поліції. У процесі виконання сценаріїв майбутнім співробітникам доводиться вирішувати нові завдання, ймовірні професійні ситуації, іноді нестандартні. У таких випадках постійно

виникають протиріччя між вимогами діяльності та рівнем розвитку як окремих суб'єктів, так і професійно орієнтованих структур психіки, що є рушійною силою розвитку майбутнього спеціаліста. Практична спрямованість освітнього процесу сприяє закріпленню набутих теоретичних знань, формуванню професійних умінь і навичок, що в цілому підвищує ефективність розвитку професійної компетентності майбутніх правоохоронців (Бондаренко та ін., 2020).

У цілому професійна компетентність забезпечується шляхом реалізації різноманітних видів професійної компетентності, які являють собою складний комплекс знань, умінь і навичок оперативно-розшукової діяльності, які в більшості випадків взаємопов'язані (Скрябін, 2009). При цьому серед видів професійної компетентності найважливішими мають бути ті, які необхідні для здійснення професійної діяльності, а саме: пошукова, профілактична, атестаційна, комунікативна, конструктивна та організаційна. У зв'язку з цим вважаємо, що освітній процес у ВЗО МВС України має бути спрямований на формування у курсантів, видів професійних компетенцій, які включають знання, навички та вміння, які знадобляться працівникам у майбутній професійній діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз дослідження показав актуальність проблеми впровадження компетентного підходу до визначення якості підготовки курсантів МВС та забезпечення ефективності формування їх професійної компетентності під час освітнього процесу. Особливе значення має сформована готовність курсантів МВС до вирішення професійних проблем і завдань з використанням набутих під час професійної підготовки знань, умінь, навичок, досвіду, професійно важливих якостей.

Перспективи подальшого навчання в сучасних умовах потребують вивчення особливостей умов і факторів професійної компетентності курсантів МВС.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюшин Г.М. Сучасні вимоги до змісту та результатів освітньої діяльності у вищих військових навчальних закладах України. Збірник наукових праць. Ч. 1. 2015. №22, URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnik_nauk_praz/2015/1/3.pdf.
2. Бондаренко В.В., Худякова Н.Ю., Давигора Ю.І. Практичні аспекти формування професійної компетентності працівників патрульної поліції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 202. № 5(125) 20. С. 29–35.

3. Борисюк О.М. Характеристика професійної компетентності офіцерів ОВС. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія «Психологічна»*. 2014. № 1. С. 67–76.
4. Гапоненко Г.М. Формування професійної компетентності водолазів-підричників у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2014. 308 с.
5. Задорожна М. Основні характеристики сформованості професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: «Педагогічні науки»*. 2021. № 22(3), С. 93–102.
6. Заїка Л.А. Формування професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління із застосуванням технологій імітаційного моделювання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 305 с.
7. Кришевич О.В. Психологічні аспекти розв'язання конфліктів у слідчій діяльності МВС України : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.06. Київ, 2002. 18 с.
8. Литвин В.В. Формування та розвиток професійної компетентності патрульного поліцейського. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ*. 2018. № 1. С. 277–288.
9. Скрябін О.М. Професійна компетентність працівників карного розшуку та її види. *Наука і освіта*. 2009. № 1 / 2. С. 115–119.

REFERENCES:

1. Artiushyn H.M. (2015) Suchasni vymohy do zmistu ta rezultativ osvitnoi diialnosti u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh Ukrainy. [Modern requirements for the content and results of educational activities in higher military educational institutions of Ukraine] *Zbirnyk naukovykh prats*. Ch. 1. Vol. 22, URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnyk_nayk_praz/2015/1/3.pdf. (in Ukrainian)
2. Bondarenko V.V., Khudiakova N.Yu., Davyhora Yu.I. (2020) Praktychni aspekty formuvannya profesiinoi kompetentnosti pratsivnykiv patrolnoi politzii. [Practical aspects of formation of professional competence of patrol police officers] *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*. Vol. 5(125) P. 29–35. (in Ukrainian)
3. Borysiuk O.M. (2014) Kharakterystyka profesiinoi kompetentnosti ofitseriv OVS [Characteristics of professional competence of police officers] *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. seriia psykholohichna*. Vol. 1. P. 67–76. (in Ukrainian)
4. Haponenko H.M. (2014) Formuvannya profesiinoi kompetentnosti vodolaziv-pidryvnykiv u vyshchyykh viiskovykh navchalnykh zakladakh [Formation of professional competence of divers-demolition workers in higher military educational institutions]: dys.... kand. ped. nauk: 13.00.04. Khmelnytskyi. 308 p. (in Ukrainian)
5. Zadorozhna M. (2021) Osnovni kharakterystyky sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnikh dilnychnykh ofitseriv politzii. [The main characteristics of the formation of professional competence of future police officers] *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii: pedahohichni nauky*. Vol. 22 (3), P. 93–102. (in Ukrainian)
6. Zaika L.A. (2019) Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh mahistriv viiskovoho upravlinnia iz zastosuvanniam tekhnolohii imitatsiinoho modeliuвання [Formation of professional competence of future masters of military management with the use of simulation technologies]: dys.... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 305 p. (in Ukrainian)
7. Kryshevych O.V. (2002) Psykholohichni aspekty rozviazання konfliktiv u slidchii diialnosti MVS Ukrainy [Psychological aspects of conflict resolution in the investigative activities of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine]: avtoref. dys.... kand. psykhol. nauk: 19.00.06. Kyiv. 18 p. (in Ukrainian)
8. Lytvyn V.V. (2018) Formuvannya ta rozvytok profesiinoi kompetentnosti patrolnoho politseiskoho [Formation and development of professional competence of a patrol policeman] *Naukovyi visnyk Natsionalnoi akademii vnutrishnikh sprav*. Vol. 1. P. 277–288. (in Ukrainian)
9. Skriabin O.M. (2009) Profesiina kompetentnist pratsivnykiv karnoho rozshuku ta yii vydy [Professional competence of criminal investigation officers and its types] *Nauka i osvita*. Vol. 1 / 2. P. 115–119. (in Ukrainian)

УДК 378.147:[57+311]:61-057.875

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.35>

Лариса ФІЛІПОВА

кандидат хімічних наук, доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медичної біохімії та молекулярної біології, Національний медичний університет імені О. О. Богомольця, просп. Перемоги, 34, м. Київ, Україна, 03057

ORCID: 0000-0001-7836-4355

Бібліографічний опис статті: Філіпова, Л. (2022). Вплив навчання хімічних дисциплін на формування професійних навичок у майбутніх лікарів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 222–226, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.35>

ВПЛИВ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті розглядається вплив вивчення трьох хімічних дисциплін, які починають студенти медичних факультетів вивчати на перших двох курсах, на формування професійних навичок лікарів. Хімічні дисципліни мають особливе значення для формування майбутнього фахівця з одного боку, вони є базою для формування і розвитку особистості студентів, а з іншого є науковим фундаментом набуття професійно значущих знань, а також базисом для вивчення фахових дисциплін.

Розглядаються навчальні програми з хімічних дисциплін на засадах компетентнісного підходу. Результати навчання хімічних дисциплін сформульовані в термінах компетентностей: інтегральної, загальної та спеціальної. Інтегральна компетентність визначається здатністю розв'язувати типові та складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності. Це також набуття знань, умінь, навичок, які напрацьовуються у процесі вивчення кожної конкретної хімічної навчальної дисципліни. До загальних компетентностей відносять такі, що мають загальний характер і можуть бути сформовані в процесі вивчення кожної з навчальних дисциплін та застосовані в інших сферах для вирішення ситуаційних завдань. Наведено вплив вивчення хімічних дисциплін на виникнення та сформованість фахових компетентностей з кожної окремої хімічної дисципліни.

Не менш важливим у формуванні змісту хімічних дисциплін, окрім структурування навчального матеріалу на основі інтеграції знань, є локальне модульне структурування інформаційних блоків навчальної дисципліни на засадах компетентнісного підходу. Усі складові компетентності, що формуються засобами хімічних дисциплін, розглядаються як елементи цілісної системи, де системотвірним чинником є їх орієнтованість на майбутній фах.

Ключові слова: хімічні дисципліни, професійні навички, медичні факультети, медична хімія, біоорганічна хімія, біологічна хімія.

Larysa FILIPPOVA

Candidate of Chemical Sciences, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Medical Biochemistry and Molecular Biology, National Medical University named after O. O. Bogomolets, Peremohy Avenue, 34, Kyiv, Ukraine, 03057

ORCID: 0000-0001-7836-4355

To cite this article: Filipova, L. (2022). Vplyv navchannya khimichnykh dystsyplin na formuvannya profesiynykh navychok u maybutnikh likariv [The influence of teaching chemical disciplines on the formation of professional skills of future doctors]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 222–226, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.35>

THE INFLUENCE OF TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE DOCTORS

The article considers the impact of studying the three chemical disciplines that medical students begin to study in the first two years, on the formation of professional skills of doctors. Chemical disciplines are of particular importance for the formation of future professionals on the one hand, they are the basis for the formation and development of students' personality, and on the other hand are the scientific foundation for professionally relevant knowledge and the basis for studying professional disciplines.

Curricula in chemical disciplines on the basis of the competence approach are considered. The results of teaching chemical disciplines are formulated in terms of competencies: integral, general and special. Integral competence is

defined by the ability to solve typical and complex specialized tasks and practical problems in professional activities. It is also the acquisition of knowledge, skills, abilities that are acquired in the process of studying each specific chemical discipline. General competencies include those that are general in nature and can be formed in the process of studying each of the disciplines and used in other areas to solve situational problems. The influence of the study of chemical disciplines on the emergence and formation of professional competencies in each individual chemical discipline is presented.

No less important in the formation of the content of chemical disciplines in addition to structuring the educational material based on the integration of knowledge, is the local modular structuring of information blocks of the discipline on the basis of the competence approach. All components of competence, which are formed by means of chemical disciplines, are considered as elements of a holistic system, where the system-forming factor is their focus on the future profession.

Key words: *chemical disciplines, professional skills, medical faculties, medical chemistry, bioorganic chemistry, biological chemistry.*

Актуальність. Виклики, що постають перед вищою медичною освітою (ВФО) України на сучасному етапі, актуалізують проблему дослідження стану й перспектив її розвитку з метою розроблення відповідної стратегії підготовки лікарів. Необхідність такої стратегії продиктована вимогами суспільства і держави до підготовки конкурентоспроможних, мобільних, компетентних спеціалістів медичного напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підготовка фахівців галузі охорони здоров'я, зокрема й майбутніх фармацевтів, унормована в Україні низкою фундаментальних законів та підзаконних актів, зокрема законами України «Про освіту» (2017) (Відомості Верховної Ради), «Про вищу освіту» (2014) (Відомості Верховної Ради), «Основи законодавства України про охорону здоров'я» (1993, редакція – 02.04.2020) (наказу Міністерства освіти України), «Про стратегію сталого розвитку України до 2030 року» (проект) (2018) (Відомості Верховної Ради), Національною стратегією реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 років (2014) (Міністерство охорони здоров'я України), Стратегією сталого розвитку «Україна-2020» (2015) (Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 2/2015.), Стратегією розвитку медичної освіти в Україні (2019) (Офіційний веб-сайт МОЗ України) тощо.

Мета дослідження. Як зазначається у «Стратегії розвитку медичної освіти в Україні» (2019) забезпечення громадян якісними послугами передбачає підвищення якості підготовки фахівців галузі охорони здоров'я. Це й визначено нами відповідною позицією в окресленні й обґрунтуванні дидактичних основ навчання хімії студентів медичних факультетів сучасних М(Ф)ЗВО.

Хімічні дисципліни в медичних (фармацевтичних) закладах вищої освіти, мають особливе значення для формування майбутнього фахівця: з одного боку, вони є базою для фор-

мування і розвитку особистості студентів завдяки формуванню в них фізико-хімічних знань про явища природи, наукового світогляду, наукового стилю мислення, екологічної культури, розвитку експериментальних умінь та дослідницьких навичок, творчих здібностей; з іншого – науковим фундаментом набуття професійно значущих знань, а також базисом для вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з навчальними планами підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти Галузі знань 22 Охорона здоров'я спеціальності 222 «Медицина», майбутні лікарі вивчають три хімічні дисципліни: «Медична хімія», «Біоорганічна та біологічна хімія» та «Загальна біологічна хімія». Фахівцями відповідної кафедри «Медичної біохімії та молекулярної біології» Національного медичного університету імені О.О. Богомольця розроблені робочі навчальні програми, корективи до яких вносилися щорічно, для відповідності фахового напрямлення.

Усі навчальні програм з хімічних дисциплін для спеціальності 222 «Медицина» розроблялися на засадах компетентнісного підходу. Логіка формування змісту хімічних дисциплін підпорядкована часовій послідовності їх вивчення та орієнтації на майбутню фахову діяльність. На першому курсі студенти медичних факультетів вивчають «Медичну хімію», а на другому починають вивчати «Загальну біологічну хімію».

Згідно з вимогами проекту Стандарту вищої освіти для другого рівня освітнього ступеня магістр Галузі знань 22 Охорона здоров'я спеціальності 222 «Медицина» результати навчання хімічних дисциплін сформульовані в термінах компетентностей: інтегральної, загальної та спеціальної. *Інтегральна компетентність визначається* здатністю розв'язувати типові

та складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності, застосовуючи набуті знання, уміння, навички, які набуваються у процесі вивчення кожної конкретної навчальної дисципліни, та сформовані особистісні якості для виконання завдання різного рівня складності у процесі професійної діяльності або подальшого навчання (табл. 1).

До загальних компетентностей відносять такі, що мають загальний характер і можуть бути сформовані в процесі вивчення кожної з навчальних дисциплін та застосовані в інших сферах для вирішення ситуаційних завдань.

Як видно з таблиці, автори навчальних програм хімічних дисциплін характеризують *інтегральну компетентність* кожної з них через здатність розв'язувати складні завдання та практичні проблеми у професійній діяльності або у процесі навчання. Така здатність передбачає застосування знань теорій та методів кожної з трьох хімічних дисциплін, що вивчаються майбутніми лікарями. Окрему увагу автори акцентують на комплексності та невизначеності умов, у яких майбутнім фахівцям доведеться проявляти набуті знання та уміння під час їхньої професійної діяльності або подальшого навчання, що є свідченням здатності інтегрувати знання та теорії і методів і потребою у сформованості особистісних якостей, здібностей, цінностей для виконання завдань такого рівня складності.

Звернемося до робочих навчальних програм хімічних дисциплін з метою визначення компетентностей, які виникають у студентів медичних факультетів.

«Медична хімія» – перша і єдина з хімічних дисциплін, яку починають вивчати студенти в ЗВО на першому курсі. Знання з медичної

хімії є основою для якісного і кількісного прогнозування перебігу хімічних реакцій в організмі та біосистемах, встановлення механізмів взаємодії лікарських речовин їх трансформацій в живих організмах. До *спеціальних (фахових, предметних) компетентностей*, що формуються у процесі опанування цією навчальною дисципліною, відносять:

– здатність щодо приготування та розрахунку лікарських препаратів у різних лікарських формах;

– здатність здійснювати нагляд за побічними реакціями та діями лікарських засобів;

– здатність визначати лікарські засоби та їх метаболіти у біологічних рідинах та тканинах організму, проводити хіміко-токсикологічні дослідження з метою діагностики гострих отруєнь, наркотичного та алкогольних сп'янінь;

– уміння знаходити у першоджерелах інформацію про методи аналізу, реакційну здатність та одержання сполуки;

– уміння здійснювати операції, спрямовані на виділення, очищення, аналіз та доведення будови одержаних сполук, використовуючи фізико-хімічні методи.

На першому курсі майбутні лікарі вивчають також біоорганічну хімію, починаючи з другого семестру. Причому **«Біоорганічна та біологічна хімія»** є своєрідним містком до вивчення біохімії. Фахова підготовка медичних фахівців потребує ґрунтовних знань органічної хімії про структуру органічних молекул (природних та синтетичних), знань природу функціональних груп; розуміння закономірностей та сутності хімічних перетворень органічних молекул; встановлення залежностей між будовою молекул, їх електронною структурою, особливо, фармакологічними ефектами; практичних

Таблиця 1

**Інтегральна компетентність хімічних навчальних дисциплін.
Порівняльний аналіз навчальних програм хімічних дисциплін**

Медична хімія	здатність розв'язувати типові та складні задачі та практичні проблеми у професійній медичній діяльності із застосуванням положень, теорій та методів загальної хімії; здатність інтегрувати знання та вирішувати складні питання, формулювати судження за недостатньої або обмеженої інформації; здатність ясно і недвозначно доносити свої висновки та знання, розумно їх обґрунтовуючи, до фахової та не фахової аудиторії.
Біоорганічна та біологічна хімія	здатності розв'язувати складні завдання та практичні проблеми у професійній діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування знань з теорії і методів органічної хімії та характеризується комплексністю і невизначеністю умов.
Загальна біологічна хімія	здатність розв'язувати типові та складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійній діяльності лікаря, застосовувати набуті знання, уміння, навички та особисті якості, здібності, цінності для виконання завдання будь-якого рівня складності під час професійної діяльності або навчання.

навичок і вмінь виділення, очистки та аналізу органічних сполук. Професійна зорієнтованість навчальної дисципліни «Біоорганічна та біологічна хімія» виявляється в тому, що у ній формується професійна компетентність медичного працівника.

Знання біоорганічної та біологічної хімії необхідні для опанування дисциплінами медико-біологічного спрямування: фізіологією, патологією, фармакологією. Дисципліна «Біоорганічна хімія» забезпечує набуття студентами *спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, що передбачають набуття:*

- уміння знаходити інформацію з техніки проведення лабораторних дослідів, проводити необхідні досліди та робити відповідні висновки;
- уміння самостійно проводити аналіз, виходячи зі структури досліджуваної речовини, якісно визначати функціональну групу;
- уміння застосовувати набуті практичні навички, виконуючи професійні обов'язки;
- здатність здійснювати лабораторні дослідження під керівництвом, мати навички, необхідні для проведення лабораторних процедур, пов'язаних із синтетичною та аналітичною роботою;
- фіксувати, інтерпретувати та відтворювати результати експерименту.

Метою навчання дисципліни «**Загальної біологічної хімії**» є формування системи знань про молекулярні механізми функціонування живих організмів, способи впливу на них із метою корекції за виникнення патології. Ці знання на розумінні закономірностей будови біомолекул, молекулярної організації клітинних структур, ферментативного каталізу та біохімічної динаміки перетворення основних класів біомолекул (амінокислот, вуглеводів, ліпідів, нуклеотидів, порфіринів тощо) та енергії, молекулярних механізмів спадковості та реалізації генетичної інформації, гормональної регуляції метаболізму та біологічних функцій клітин, біохімії спеціальних фізіологічних функцій та тканинної специфічності метаболізму й різнобічними практичними навичками і вміннями проведення біохімічної діагностики стану метаболізму в організмі людини, професійними та універсальними компетенціями сучасного лікаря.

Навчальна дисципліна «Загальна біологічна хімія» базується на знаннях, отриманих при вивченні медичної біології, біоорганічної хімії,

ботаніки, фізіології та мікробіології й інтегрується з цими дисциплінами та формує основи фармакології, лабораторної діагностики, біотехнології, що передбачає інтеграцію викладання з цими дисциплінами та формування умінь застосовувати знання з біохімії в процесі подальшого навчання й у професійній діяльності; вивчає біохімічні процеси в організмі в нормі та при патології й закладає основи знань про здоровий спосіб життя, профілактику та корекцію лікарськими препаратами порушень обміну речовин в організмі.

Дисципліна «Біологічна хімія» формує *спеціальні (фахові, предметні) компетентності, що передбачають набуття:*

- здатності аналізувати структури біоорганічних речовин їх біологічну функцію в живих організмах;
- здатності описувати структуру широкого кола біоорганічних сполук та хімізм біохімічних процесів, починаючи з травлення поживних речовин та закінчуючи внутрішньоклітинним обміном;
- здатності аналізувати біохімічні механізми регуляції обміну речовин і енергії та шляхи забезпечення нормального функціонування клітин, органів та систем живих організмів;
- здатності пояснювати біохімічні механізми виникнення патологічних процесів в живих організмах;
- здатності планувати і виконувати біохімічні лабораторні дослідження, та опрацювати їх результати;
- здатності інтерпретувати результати біохімічних лабораторних досліджень для оцінки фізіологічного стану організму людини.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Зокрема, формування змісту хімічних дисциплін, які вивчають майбутні лікарі, відбувається з урахуванням важливості для студентів медичного факультету створення наукової картини світу в межах актуальних природничо-наукових парадигм, усвідомлення ними необхідності поєднання гуманітарних і природничо-наукових знань, що сприяє підвищенню професійної культури майбутніх фахівців, їх умінню компетентно розв'язувати професійні завдання. Це уможливорює у процесі вивчення хімічних дисциплін формувати професійне мислення майбутніх медичних працівників на

основі інтегрованого типу пізнання хімічних явищ, процесів та закономірностей тощо.

Не менш важливим у формуванні змісту хімічних дисциплін, окрім структурування навчального матеріалу на основі інтеграції знань, є локальне модульне структурування інформаційних блоків навчальної дисципліни на засадах компетентнісного підходу.

На часі розроблення та застосування сучасних професійних освітніх стандартів галузі, моніторинг якості ВФО, оновлення змісту навчання, впровадження нових навчальних

дисциплін із перспективних наукових напрямів медицини, комп'ютеризація навчання, посилення творчої і самостійної складової навчання, демократизація управління медичними ЗВО, стимулювання інноваційних методик, форм навчання і виховання, посилення самоврядних основ студентського загалу тощо.

Усі складові компетентності, що формуються засобами хімічних дисциплін, розглядаються нами як елементи цілісної системи, де системотвірним чинником є їхня орієнтованість на майбутній фах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я на період 2015–2020 років. *Міністерство охорони здоров'я України. (2014)* URL: <http://moz.gov.ua/uploads/0/691-strategiya.pdf> (дата звернення: 14.09.2019).
2. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 : Наказ Міністерства освіти і науки від 13 листопада 2014 р. № 1310. *Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 21.11 2014 року № 1485/26262.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1485-14> (дата звернення: 11.05.2018).
3. Про вищу освіту : Закон України. *Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 20004.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.06.2019).
4. Про освіту : Закон України. 2017. *Відомості Верховної Ради.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 23.09.2019).
5. Про стратегію сталого розвитку України до 2030 року (проект) (2018). *Відомості Верховної Ради* URL:http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html (дата звернення: 23.05.2019).
6. Стратегія розвитку медичної освіти в Україні. МОЗ України, 2019. *Офіційний веб-сайт МОЗ України.* URL: <https://moz.gov.ua/strategija-rozvitku-medichnoi-osviti> (дата звернення 18.11.2020).
7. Стратегія сталого розвитку «Україна-2020» : Указ президента України від 12 січня 2015 року № 2/2015. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> (дата звернення 11.05.2016).

REFERENCES:

1. Natsional'na stratehiya reformuvannya systemy okhorony zdorov'ya na period 2015–2020 rokiv. (2014). [National strategy for health care reform for the period 2015–2020] *Ministerstvo okhorony zdorov'ya Ukrainy.* URL: <http://moz.gov.ua/uploads/0/691-strategiya.pdf> [in Ukrainian].
2. Pro vyznannya takym, shcho vtratyv chynnist', nakazu Ministerstva osvity Ukrainy vid 02 chervnya 1993 № 161: Nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 13.11.2014 r. № 1310. (2014). [On repealing the order of the Ministry of Education of Ukraine of June 2, 1993 № 161: Order of the Ministry of Education and Science of 13.11.2014 № 1310.] *Zareyestrovano v Ministerstvi yustytitsiyi Ukrainy 21.11 2014 roku № 1485/26262.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1485-14> [in Ukrainian].
3. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy. (2014). [On higher education: Law of Ukraine.]. № 37–38, st. 20004. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR).* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian].
4. Pro osvitu: Zakon Ukrainy. (2017 [On education: Law of Ukraine.]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR).* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].
5. Pro stratehiyu staloho rozvytku Ukrainy do 2030 roku» (proekt). (2018). [On the strategy of sustainable development of Ukraine until 2030 "(draft)]. *Vidomosti Verkhovnoyi Rady (VVR).* URL:http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH6YF00A.html [in Ukrainian].
6. Stratehiya rozvytku medychnoyi osvity v Ukraini. MOZ Ukrainy. (2019). [Strategy for the development of medical education in Ukraine. Ministry of Health of Ukraine] *Ofitsynnyy veb-sayt MOZ Ukrainy.* URL: <https://moz.gov.ua/strategija-rozvitku-medichnoi-osviti> [in Ukrainian].
7. Stratehiya staloho rozvytku «Ukrayina-2020». (2015). [Sustainable Development Strategy “Ukraine 2020”]. *Ukaz prezidenta Ukrainy vid 12 sichna 2015 roku № 2/2015.* URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015> [in Ukrainian].

УДК 376-056.264-051:616.315-007.254-053.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36>

Анна ЦИБУЛЬКО

викладач-стажист кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Теплична, 8, м. Умань, Черкаська область, Україна, 203020

ORCID: 0000-0002-0267-1655

Бібліографічний опис статті: Цибулько, А. (2022). Особливості корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 227–233, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36>

ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ІЗ ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ

У статті розглядається специфіка корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння, що заснована на необхідності розуміння специфічних рис та проблем цієї патології, що зумовлює соціальну спрямованість вивчення цієї проблеми. У сучасному світі людина, що має вроджену патологію щелепно-лицьової області, повинна розглядатися не тільки як об'єкт медичного впливу та соціально-педагогічної допомоги, але і як активний суб'єкт соціуму, що створює умови для самореалізації.

Метою роботи є впорядкування та узагальнення наявних нині напрямів, методів та форм корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ринолалією у різні вікові періоди та на різних етапах реабілітації (доопераційному та післяопераційному). Визначено важливість диференціальної діагностики дітей для правильного вибору завдань та методів здійснення корекційно-розвиткової роботи. Акцентується увага на показниках, на підставі яких формується логопедичний висновок, та у разі потреби призначаються додаткові обмеження.

Методологія дослідження будувалася на теоретичних засадах порівняння та узагальнення наукових даних у галузі медицини, логопедії, корекційної педагогіки з метою визначення теоретико-методологічних засад дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає у висвітленні змісту методик ранньої комплексної корекційно-розвиткової роботи з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння з урахуванням сучасних методів ранньої хірургічної корекції, темпу психомовленнєвого розвитку дітей.

Отже, успішність корекційного процесу залежить не тільки від систематичної логопедичної роботи, спрямованої на виховання мовленнєвого дихання, розвиток артикуляційних процесів та фонематичного сприйняття, а й від своєчасного хірургічного втручання, медичної реабілітації, психофізіологічного стану дитини.

Ключові слова: ринолалія, корекція, вроджені незрощення губи та піднебіння.

Anna TSYBULKO

Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Teplychna str., 8, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300

ORCID: 0000-0002-0267-1655

To cite this article: Tsybulko, A. (2022). Osoblivosti korekcijno-rozvitkovoї roboti logopeda z dit'mi iz vrodzhenimi nezroshchennyami gubi ta pidnebinnya [Peculiarities of correctional and developmental work of speech therapist with children with congenital unconnections of lips and palate]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 227–233, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.36>

PECULIARITIES OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK OF SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN WITH CLEFT LIP CLEFT PALATE

The article considers the specifics of correctional and developmental work of speech therapists with children with congenital cleft lips and palate, based on the need to understand the specific features and problems of this pathology, which determines the social orientation of this problem. In today's world, a person with congenital pathology of the maxillofacial region should be considered not only as an object of medical influence and socio-pedagogical care, but also as an active subject of society, creating conditions for self-realization.

The aim of the work is to streamline and generalize the existing areas, methods and forms of correctional and developmental work with children with rhinolalia at different ages and at different stages of rehabilitation (preoperative and postoperative). Determining the importance of differential diagnosis of children for the correct choice

of tasks and methods of correctional and developmental work. Emphasis is placed on the indicators on the basis of which the speech therapy conclusion is formed, and, if necessary, additional examinations are assigned.

The research methodology was based on the theoretical principles of comparison and generalization of scientific data in the field of medicine, speech therapy, correctional pedagogy on the research problem in order to determine the theoretical and methodological principles of the study.

The scientific novelty of the study is to highlight the content of methods of early comprehensive correctional and developmental work with children with congenital malformations of the lips and palate, taking into account modern methods of early surgical correction, the pace of psychospeech development of children.

Thus, the success of the correction process depends not only on systematic speech therapy work aimed at educating directed speech breathing, development of articulatory processes and phonemic perception, but also on timely surgery, medical rehabilitation, psychophysiological condition of the child.

Key words: cleft palate speech, correction, congenital nonunion of the lips and palate.

Актуальність проблеми. Вроджені незрощення верхньої губи та піднебіння є одними із найбільш поширених аномалій розвитку. Вони займають 3–4 місце у структурі вроджених вад розвитку людини. За статистичними даними спостерігається тенденція до збільшення цього показника внаслідок підвищення дії токсичних речовин на організм людини у результаті розвитку промислової та хімічної індустрії. Відомо, що незрощення губи та піднебіння є причиною важкого мовленнєвого порушення – ринолалії. Ринолалія – це порушення як тембру голосу, так і звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату (Конопляста, 2008: 247). При ринолалії незрощення губи та піднебіння є фактором, який спричиняє низку інших патологічних змін та функцій артикуляційного апарату, які посилюють порушення мовлення.

Відкрита ринолалія, зумовлена вродженими незрощеннями губи та піднебіння, є предметом вивчення для логопедії, психології та цілої низки медичних наук. Ця патологія призводить до відсутності ізоляції ротової і носової порожнин, що тягне за собою прояви функціональних порушень, що ускладнюють психофізичний розвиток дитини від народження. Корекційна робота передбачає системну, послідовну та комплексну взаємодію хірургів, ортодонтів, логопедів та педагогів-психологів.

Оперативне втручання лише створює анатомо-фізіологічні передумови для формування правильної звуковимови. Після уранопластики у дітей залишається патологічна позиція язика в ротовій порожнині, порушення діяльності м'язів м'якого піднебіння, що веде до розладу тембру голосу, його просодичних характеристик та специфічного порушення звуковимови (Ермакова, 2002). У комплексному лікуванні проводяться ортодонтичні та ортопедичні

заходи, які спрямовані не лише на усунення важких деформацій зубощелепної системи, але й на нормалізацію порушених функцій. Це забезпечує важливість оперативного втручання у ранні терміни.

Корекційно-розвиткова та психолого-педагогічна робота з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння заснована на необхідності розуміння специфічних рис та проблем цієї патології, що зумовлює соціальну спрямованість вивчення цієї проблеми. У сучасному світі людина, що має вроджену патологію щелепно-лицьової області, повинна розглядатися не тільки як об'єкт медичного впливу та соціально-педагогічної допомоги, але і як активний суб'єкт соціуму, що створює умови для самореалізації (Конопляста, 2015).

Отже, проблема реабілітації дітей із цим видом порушення є однією з найактуальніших у сучасному світі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними масштабного багаточетрового дослідження, виконаного під егідою Всесвітньої організації охорони здоров'я групою фахівців, які об'єднали бази даних 30 країн за період із 2000 по 2005 р. та створили загальну базу даних International Perinatal Database of Typical Orofacial Clefts, поширеність незрощення верхньої губи та/або твердого піднебіння становить 9,9 на 10 000 новонароджених (IPDТОС Working Group, 2010). Медичні дослідження Г. Волкової, А. Гулюк, Л. Харькова, В. Williams та інших вказують на те, що прогнози щодо зменшення кількості народження дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння є несприятливими.

Проблема корекційно-розвиткової роботи з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння була предметом вивчення таких науковців та практиків, як: Т. Ахутіна, С. Коно-

пляста, Р. Левіна, Н. Чередниченко, В. Тищенко, М. Шеремет, М. Хватцев та інші. Під час опису порушень фонетичної сторони мовлення дітей із ринолалією дослідники звертають увагу на те, що порушення звуковимови у них є доволі специфічним. Своєрідний, характерний лише для ринолалії, характер спотворень звуків зумовлений порушеннями артикуляційного укладу як органічного, так і функціонального характеру.

Аналіз психолого-педагогічної та логопедичної літератури дає змогу зробити висновок про те, що напрями корекції звуковимови у дітей дошкільного віку із ринолалією, зумовленою вродженими незрощеннями губи та піднебіння, вивчені недостатньо. Також не повною мірою розглянуто особливості логопедичної роботи, яку необхідно здійснювати для корекції цього порушення. Отже, потрібно звернути посилену увагу на сучасні методи та принципи корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із ринолалією.

Мета дослідження – теоретичне узагальнення та аналіз особливостей корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння у різні вікові періоди. Визначення важливості диференціальної діагностики дітей для правильного вибору методів корекції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час вибору завдань та методів здійснення корекційно-розвиткової роботи з дітьми із незрощеннями губи та піднебіння важливе значення має диференціальна діагностика. Мета обстеження дитини – оцінка рівня мовного та мовленнєвого розвитку, виявлення впливу анатомо-фізіологічних особливостей на порушення мовлення.

У логопедичній діагностиці ринолалії важливим завданням є розмежування порушень, що різняться за механізмом. Не всі симптоми, наявні у дітей із незрощенням твердого піднебіння, за механізмом є наслідком саме цього анатомічного порушення. Наприклад, існує чимало випадків, коли крім анатомо-фізіологічних дефектів зубощелепного апарату у дітей спостерігаються порушення іннервації м'язів артикуляційного апарату. Фактично це випадки зі складним коморбідним порушенням, що включають два різні механізми: недостатність іннервації центрального характеру та структурна аномалія зубощелепного апарату. У зв'язку з цим для правильного вибору завдань

та методів корекції необхідна диференціальна діагностика різних механізмів лінгвопатологічних синдромів (Когнев, 2019).

Після хейлопластики та уранопластики кожні півроку проводиться логопедичне обстеження дитини, що включає диференціальну діагностику між відкритою ринолалією, дислалією та іншими мовленнєвими розладами і повторне визначення завдань та методів корекційної роботи на кожному етапі реабілітації.

Під час обстеження звертається увага на такі показники, як:

– вид вродженого незрощення та вік, у якому виконано пластику губи (хейлопластика або хейлоринопластика), пластику твердого та м'якого піднебіння (VELOпластика, уранопластика) (Харьков, 2013);

– анатомічна будова артикуляційного апарату з урахуванням будови твердого піднебіння, довжини м'якого піднебіння, можливості активного та пасивного змикання м'якого піднебіння із задньою стінкою глотки, будови зубного ряду, характеру прикусу, оцінки назального резонансу, його вираженості, постійності гіперназального резонансу;

– порушення голосу;

– компенсаторні мимічні рухи;

– звуковимова;

– загальна розбірливість мовлення;

– лексико-граматична будова мовлення;

– функція піднебінно-глоткового зімкнення;

– дослідження слуху.

На підставі цих даних формується логопедичний висновок та у разі потреби призначаються додаткові обстеження спеціалістів.

Завдання корекційної роботи з дітьми із вродженим незрощенням піднебіння відрізняються залежно від періоду комплексного лікування.

У доопераційному періоді з дітьми до 1,5–2 років корекційна робота повинна бути спрямована на стимуляцію мовленнєвого розвитку дитини. Стимуляція здійснюється через навчання батьків прийомів ігрової взаємодії при появі лепету, слів і перших фраз.

У післяопераційному періоді основна мета – включення у мовленнєвий процес сформованих анатомічних структур м'якого та/або твердого піднебіння.

На заняттях із логопедом на першому плані виступає розвиток правильного мовленнєвого дихання, формування спрямованого ротового

видиху, активізація піднебінно-глоткового зімкнення.

Найвні методологічні підходи у розвитку рухливості м'якого піднебіння, нормалізації тембру голосу можна умовно розділити на силові та природні, а використовувані методики – на активні та пасивні.

Використання силових підходів було засноване на думці, що початкове збудження, викликане надмірними подразниками, широко іррадіює, активуючи дозрівання мовленнєвих механізмів у сформованих хірургом структурах мовленнєвого апарату. Використовується поштовхоподібна, посилена вимова звуків із сильною напругою м'язів шиї, плечового поясу, посилений ротовий видих. Однак слід зазначити, що надмірна напруга м'язів мовленнєвого апарату та посилений мовленнєвий видих можуть провокувати додаткову носову експірацію, перенапружують голосові зв'язки та ускладнюють закріплення правильної вимови у самостійному мовленні.

Природний підхід – це формування природних, ненапружених артикуляційних рухів, що базуються на попередньо виробленому правильному диханні та голосоутворенні. Природний метод фізіологічний, дає змогу досягти оптимального співвідношення розбірливості мови при найменшій носовій експірації та напрузі голосових зв'язок. Природні моделі вимови дитина використовує у самостійному мовленні.

Пасивні методики тренування рухливості м'якого піднебіння – це масаж, механічне досягнення зімкнення з допомогою шпателя, фізіотерапевтичні процедури.

Активні методики – тренування рухливості м'якого піднебіння у фізіологічних актах (позіхання, ковтання, покашлювання) та під час фонації (вимова голосних звуків).

Поєднання природних підходів та активних методик найбільш фізіологічне та доступне для дитини. Завданням корекційної роботи є отримання оптимального акустичного результату при найменшій м'язовій напрузі, м'якій голосовій атаці та правильній звуковимові (Брюховських, 2013).

Логопедична робота при відкритій ринолалії у дітей зі вродженим незрощенням піднебіння, як правило, крім корекції звуковимови, включає виправлення порушень звукоскладової струк-

тури слова, розвиток лексико-граматичного ладу мовлення, а у шкільному віці – корекцію дисграфії.

Логопедична робота з дітьми раннього віку в умовах виконання велопластики та уранопластики до початку формування фразового мовлення – актуальне питання сучасної логопедії. На підставі даних логопедичного обстеження розробляється план корекційної роботи та форма взаємодії логопеда з дитиною – індивідуальні та підгрупові заняття або програма для домашніх занять із батьками.

На домовленнєвому етапі завдання роботи такі:

- підкріплення усіх спроб вокалізації;
- розвиток кінетичної чутливості;
- розвиток направленої струменя видихуваного повітря через рот;
- заохочення повторення загальних та артикуляційних рухів;
- розвиток слухової уваги та слухового сприйняття.

На цьому етапі важливу роль має консультативно-просвітницька робота логопеда з батьками дитини. Важливо пояснити батькам, як правильно стимулювати мовленнєвий розвиток дитини шляхом введення мовленнєвих ігор та вправ у повсякденний побут. Поради логопеда мають бути надані батькам у доступному вигляді, включати перелік ігор, вправ, визначення регулярності їх виконання та передбачувані результати. Доцільно визначити напрями роботи, зміст ігор та вправ для кожного з напрямів, методичні рекомендації щодо взаємодії з дитиною під час ігор.

Підкріплення та заохочення дитячого лепету у віці 3–6 місяців передбачає використання будь-яких природних комунікативних ситуацій, спільної діяльності (наприклад, переодягання, купання) та будь-яких моментів, коли дитина відгукується на звук материнського голосу. Спілкування з дитиною повинно бути емоційним, а прояви радості, здивування, запитання – підкреслені інтонаційно та дещо перебільшені. У 7–8 місяців доцільно починати проводити ігри, спрямовані на підкріплення та заохочення імітації рухів слідом за дорослим. У процесі психомоторного розвитку здатність дитини до повторення рухів тіла випереджає імітацію більш точних, дрібних рухів. Поступово в ігри включається повторення мімічних рухів – позіхання, кліпання, посмішка. Повто-

рення рухів язика та губ – кінцева мета ігор. Заохочення звуконаслідувань простим вокалізаціям дорослих застосовується тією чи іншою мірою всіма батьками. Якщо пластика м'якого піднебіння проведена в 6–7 місяців, то в перші тижні після пластики необхідне включення сформованого м'якого піднебіння у фонацію. Насамперед у вправи включаються голосні [a], [e], що вимовляються дорослим спокійно, протяжно, на м'якій атаці голосу. Через один-два тижні у вправи включають голосний [o], через три-чотири – голосні [y], [и], [i]. Послідовність роботи над голосними умовна, оскільки важливо підкріплювати та заохочувати будь-які спроби дитини до вимови голосних звуків та будь-які їх поєднання. Розвиток слухового та фонематичного сприйняття є продовженням цих ігор. У звичайних повсякденних іграх і заняттях застосовується шепітне мовлення, шепітні інструкції для дитини, що стоїть спиною до того, хто говорить. Розвиток слухової уваги проводиться у процесі відомих ігор із коробочками або баночками, наповнених крупами, з музичними інструментами та іграшками. Розвиток оральної моторики – це повторення рухів язика та губ. Можливе використання смоктального рефлексу для стимуляції висовування язика, цмокання губами – всього, що сприяє формуванню нових кінестезій, необхідних для мовленнєвих дій у післяопераційний період. Метою вправ на розвиток спрямованого ротового видиху є вироблення спрямованого струменю видихуваного повітря для подальшої корекції звуковимови.

Завдання логопедичної роботи на етапі появи перших слів (з 10–12 місяців) такі:

- закріплення у мовленні вимови голосних та приголосних звуків;
- розвиток артикуляційної моторики, стимулювання експериментування дитиною із власними артикуляціями;
- розвиток рухливості м'якого піднебіння під час фонації;
- розвиток плавного мовленнєвого дихання;
- продовження роботи з формування спрямованого ротового видиху;
- формування слухової та мовленнєвої диференціації звуків мовлення;
- постановка за наслідуванням приголосних звуків із правильним звучанням та артикуляційним укладом.

Закріплення вимови голосних звуків необхідне як основа для формування навичок звуковимови, правильного розподілу мовленнєвого видиху і як матеріал для подальшого тренування рухливості м'якого піднебіння та нормалізації резонансу. Закріплення приголосних у складах, словах та фразовому мовленні будується на звуках, вибраних із звуконаслідувань, простих слів: логопед може визначити групу звуків, що вимовляються правильно або доступні в найближчій зоні розвитку. Продовжується розвиток тактильної чутливості із застосуванням м'якого погладження, постукування губ, носогубних складок, щік. Залежно від стану м'язового тону дії можуть мати більш або менш інтенсивний характер, але основна їх мета – усвідомлення відчуттів у сприйнятливих до впливу областях периферичного артикуляційного апарату та мімічних м'язів обличчя (Копорlyasta, 2006).

Розвиток артикуляційної моторики набуває більш диференційованого характеру. Артикуляційні вправи підбираються для груп звуків, зумовлених даними дослідження фонетичної та фонологічної сфери. Занадто велика кількість артикуляційних вправ ускладнює їх засвоєння дитиною, рекомендується зосередитися на найважливіших.

Розвиток направлено ротового видиху з використанням різних іграшок для дуття залишається найважливішим етапом роботи. Для активної участі дитини слід шукати нові предмети, іграшки. Предмети мають бути легкими, іграшки не повинні вимагати посиленого видиху. Це можуть бути листочки, пушинки, кульбаби, краплі роси на листі під час прогулянки.

На етапі фразового мовлення виділяють такі напрями корекційної роботи:

- активізація піднебінно-глоткового зімкнення;
- робота над диханням;
- формування слухових диференціацій;
- розвиток фонематичного аналізу;
- постановка голосу;
- корекція звуковимови.

Для дітей, які мають численні помилки у процесах словотворення, словозміни та порушення зв'язного мовлення, проводиться робота з корекції лексико-граматичної сторони мовлення та розвитку зв'язного мовлення.

Передбачувана причина порушення звуковимови та тембру голосу визначає завдання та прийоми роботи для кожного з напрямів. Логопедична робота будується за методикою корекції дислалії з урахуванням специфіки звукових заміні. Фрикативні та змичні приголосні можуть замінюватися носовим видихом, тому диференціація носового та ротового видиху необхідна на попередньому етапі роботи (Волосовец, Кутепова, 2007). При дислалії на тлі вродженого незрощення піднебіння слід, незважаючи на функціональну повноцінність піднебінно-глоткового зімкнення, уникати посиленого видиху. Під час вимови артикулеми повинні бути легкі, ненапружені та природні.

Паралельно проводиться поетапна робота з розвитку фонематичного сприйняття. Основою фонематичного сприйняття є фонематичний слух, тобто здатність виділяти та ідентифікувати звуки мовлення.

У процесі дослідження особливостей корекційно-розвиткової роботи логопеда з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння ми дійшли **висновків**, що система корекційно-розвиткової роботи логопеда обов'язково має

забезпечити: розвиток рухомості м'якого піднебіння, усунення назалізації, формування правильної артикуляції всіх звуків, розвиток фонематичного сприймання. Зміст логопедичної роботи може варіюватися залежно від того, чи прооперована дитина, чи працював із нею логопед до операції, наскільки тривалою була підготовча робота, чи готова вона психологічно до логопедичних занять тощо (Шеремет, 2014). На основі вивчення мовленнєвої діяльності дітей із відкритою органічною ринолалією, проведеного з використанням принципів системного підходу, виявлено складні взаємозв'язки між окремими компонентами мовленнєвої діяльності, які дають змогу визначити мету, завдання та напрями корекційної роботи.

Перспективами подальших досліджень є необхідність удосконалення змісту методик ранньої комплексної корекційно-розвиткової роботи з дітьми із вродженими незрощеннями губи та піднебіння із врахуванням сучасних методів ранньої хірургічної корекції, темпу психомовленнєвого розвитку дітей та попередження виникнення вторинних мовленнєвих порушень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. International Perinatal Database of Typical Orofacial Clefts Working Group. Prevalence at birth of cleft lip with or without cleft palate: data from the International Perinatal Database of Typical Oral Clefts. 2010. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20507242/>
2. Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. Коррекция звукопроизводительной стороны речи детей при ринлаллии. *Методические рекомендации для педагогов ППМС-центров и родителей*. Москва: РУДН, 2007. 67 с.
3. Ермакова И.И. Ошибки при логопедическом исправлении речи после уранопластических операций. *Функционально-эстетическая реабилитация больных с врождёнными расщелинами лица*. Москва: Институт пластической хирургии и косметологии, 2002. 132 с.
4. Конопляста С.Ю. Перспективи вирішення проблеми мовленнєвого розвитку дітей із вродженими незрощеннями губи та піднебіння. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка*. Київ, 2006. Вип. 7. С. 131–134.
5. Конопляста С.Ю. Ринолалія. Причини, механізми, основні форми порушення. *Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринолалія: навчальний посібник*. Київ, КНТ, 2008. С. 247.
6. Конопляста С.Ю. Ринолалія від А до Я. *Монографія*. Київ: Книга-плюс, 2015. 312 с.
7. Корнев, А.Н. Нарушения речевого развития, обусловленные анатомо-физиологическими аномалиями зубочелюстного аппарата. *Учебно-методическое пособие*. Санкт-Петербург: СПбГПМУ, 2019. 80 с.
8. Брюховских Л.А. Ринолалія. *учебно-методическое пособие*. 2-е изд., перераб. и доп. Красноярск, 2013. 104 с.
9. Харьков Л.В. Ефективність методик первинного хірургічного лікування дітей з вродженим незрощенням губи. *Стоматология: от науки к практике*. 2013. № 1. С. 38–45.
10. Шеремет М. К. Логопедія. *Підручник*. Третє видання, перероблене та доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.

REFERENCES:

1. International Perinatal Database of Typical Orofacial Clefts Working Group. (2010). Prevalence at birth of cleft lip with or without cleft palate: data from the International Perinatal Database of Typical Oral Clefts. 2010. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20507242/>

2. Volosovec T.V., Kutepova E.N. (2007). Korrekciya zvukoproiznositel'noj storony rechi detej pri rinlalii. [Correction of the sound-producing side of the speech of children with rhinlalia]. Moskva: RUDN, 67 p. (in Russian)
3. Ermakova I.I. (2002). Oshibki pri logopedicheskom ispravlenii rechi posle uranoplasticheskikh operacij. Funkcional'no-esteticheskaya reabilitaciya bol'nyh s vrozhdyonnymi rasshchelinami lica. [Mistakes in speech therapy correction of speech after uranoplastic operations. Functional and aesthetic rehabilitation of patients with congenital facial clefts]. Moskva: Institut plasticheskoy hirurgii i kosmetologii, 132 p. (in Russian)
4. Konoplyasta S.U. (2006). Perspektivi virishennya problemi movlenneвого rozvitku ditej iz vrodzhenimi nezroshchennyami gubi ta pidnebinnya. Didaktichni ta social'no-psihologichni aspekti korekciynoi roboti u special'nij shkoli [Prospects for solving the problem of mental development of children from congenital unborn children and children]. Kiïv, Rel. 7. P. 131–134. (in Ukrainian)
5. Konoplyasta S.U. (2008). Rinolaliya. Prichini, mekhanizmi, osnovni formi porushennya. [Causes, mechanisms, main forms of damage]. Kiïv, KNT. P. 247. (in Ukrainian)
6. Konoplyasta S.U. (2015). Rinolaliya vid A do YA. Monografiya. [Rinolalia vid A do YA] Kiïv: Kniga-plyus., 312 p. (in Ukrainian)
7. Kornev, A.N. (2019). Narusheniya rechevogo razvitiya, obuslovlennyye anatomo-fiziologicheskimi anomaliyami zubochehlyustnogo apparata. Uchebno-metodicheskoe posobie. [Speech development disorders caused by anatomical and physiological anomalies of the dentition]. Sankt-Peterburg: SPbGPMU, 80 p. (in Russian)
8. Bryuhovskih L.A. (2013). Rinolaliya. uchebno-metodicheskoe posobie [Rhinolalia. teaching aid]. 2-e izd., pererab. i dop. Krasnoyarsk., 104 p. (in Russian)
9. Har'kov L.V. (2013). Efektivnist' metodik pervinnogo hirurgichnogo likuvannya ditej z vrodzhenim nezroshchennyam gubi. Stomatologiya: ot nauki k praktike. [Efficiency of methods of primary surgical treatment of children with congenital undeveloped lips]. № 1. P. 38–45. (in Ukrainian)
10. SHeremet M.K. (2014). Logopediya. Pidruchnik. [Logopedia. Pidruchnik]. Kiïv: Vidavnichij Dim «Slovo». 672 p. (in Ukrainian)

УДК 159.9.07:[616.89-008.434.3:376-056.35]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.37>

Людмила ЧЕРНІЧЕНКО

доктор філософії, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Мала Садова, 25, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20302

ORCID: 0000-0001-8455-8869

Бібліографічний опис статті: Черніченко, Л. (2022). Діагностика і корекція мовлення у дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 234–238, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.37>

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

У статті розглядаються особливості використання логоритміки для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, оскільки дошкільний вік – важливий період у становленні особистості дитини. Без формування артикуляційного та граматично правильного мовлення повноцінний особистісний розвиток дитини та її адаптація в навколишньому світі неможливі. Своєчасне оволодіння дітьми дошкільного віку темпом, ритмом, інтонацією, літературно-нормативною вимовою, тембром та іншими просодемами мовлення є необхідною передумовою й умовою вирішення завдань всебічного психічного розвитку дошкільників, засвоєння ними рідномовних і загальнолюдських цінностей у сензитивному періоді. Окрему категорію становлять хвороби, які супроводжуються порушенням мовлення, що тягне за собою і відставання в розвитку. Визначено, що процес соціалізації дітей з особливими потребами є дуже актуальним у теоретичному і практичному аспектах та потребує розв'язання багатьох завдань для ефективної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. Однією зі складових частин цього процесу є корекція мовлення дітей засобами логоритміки. Наголошено, що логоритмічні заняття спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики; на зміцнення дихальної системи; на регуляцію м'язового тону; на розвиток слухової уваги та пам'яті, емоцій, міміки особи; на формування апарату артикуляції. Висвітлено дослідження багатьох педагогів, психологів, лінгвістів, які створили передумови комплексного підходу до вирішення завдань мовного самовираження дошкільнят. Отже, логоритмічні заняття у системі корекційної роботи сприяють формуванню психологічних механізмів мовної системи, одночасно оздоровленню, вихованню та навчанню дошкільнят, що дає змогу підвищити результативність корекційної роботи та значно скоротити її терміни.

Ключові слова: мовленнєві порушення, логоритміка, корекція, інновації, діти дошкільного віку.

Ljudmila CHERNICHENKO

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Mala Sadova str., 25, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20302

ORCID: 0000-0001-8455-8869

To cite this article: Chernichenko, L. (2022). Korektsiia movlennievvykh porushen u ditei doshkilnoho viku zasobamy lohorytmiky [Diagnosis and correction of speech in preschool children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 234–238, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.37>

CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN BY LOGORITHMIC

The article considers the peculiarities of the use of logorithmics for the correction of speech disorders in preschool children. Just as preschool age is an important period in the formation of a child's personality. Without the formation of articulatory and grammatically correct speech, the full-fledged personal development of the child and his adaptation to the world around him are impossible. Timely mastering by children of preschool age of tempo, rhythm, intonation, literary-normative pronunciation, timbre and other speech processes is a necessary precondition and condition for solving problems of comprehensive mental development of preschoolers, mastering of native and universal human languages. A separate category consists of diseases that are accompanied by speech disorders, which certainly entails developmental delays. It is emphasized that the process of socialization of children with special needs is very relevant in theoretical and practical terms, and requires solving many problems for the effective adaptation of people with special educational needs. One

of the components of this process is the correction of children's speech by means of logarithmics. It is emphasized that logarithmic classes are aimed at the development of general and fine motor skills; to strengthen the respiratory system; to regulate muscle tone; on the development of auditory attention and memory, emotions, facial expressions, on the formation of the articulation apparatus. The researches of many pedagogues, psychologists, linguists, as created preconditions of the complex approach to the decision of problems of language self-expression of preschool children are covered. Thus, logarithmic classes in the system of correctional work contribute to the formation of psychological mechanisms of the language system, simultaneous rehabilitation, education and training of preschoolers, which allows to increase the effectiveness of correctional work and significantly reduce its time.

Key words: speech disorders, logarithmics, correction, innovations, preschool children.

Актуальність проблеми. Нині, торкаючись будь-якого питання, що стосується проблем дитинства, ми всі без винятку бажаємо своїх дітей бачити здоровими, щасливими, такими, що вміють спілкуватися з однолітками та іншими людьми. Особливо важко досягти цього дітям, які мають мовленнєві порушення, кількість яких нині дуже зростає.

Слід зазначити, що порушення мовлення по-різному позначаються на формуванні особистості дітей, впливають на їхній фізичний та розумовий розвиток. Мовлення тісно пов'язане з руховою активністю дошкільника. Взаємозв'язок загальної та мовленнєвої моторики вивчено і підтверджено дослідниками І. Павловою, А. Леонтьєвим, А. Лурія (Волкова, 2002).

За останні роки медична та педагогічна статистика, а також безпосередня практика роботи в закладах дошкільної освіти підтверджують значне зростання кількості дітей із порушенням мовленнєвого розвитку, що виявляється у відставанні чи порушенні формування основних компонентів мовленнєвої системи. Найчастіше мовлення дітей дошкільного віку характеризується малою виразністю, бідністю. Дитина не в змозі підібрати потрібні слова, правильно побудувати висловлювання. У дітей дошкільного віку часто спостерігається порушення вимови різних звуків, що визначає групу ризику та виявляє значні труднощі з освоєння читання та письма.

Причинами мовленнєвих порушень є: велика кількість дітей із вродженою патологією центральної нервової системи, психічні навантаження, погана екологія; чималу роль відіграє також педагогічна невідповідність батьків. Необхідно шукати нові, більш ефективні та цікаві для дітей форми корекції мовленнєвих порушень. Одним із таких засобів корекції мовлення є логопедична ритміка (логоритміка, яка спрямована на зміцнення та збереження здоров'я дітей, а також проведення корекційної діяльності для усунення різних мовленнєвих порушень).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Основний внесок у теорію та практику корекції мовленнєвих порушень засобами логоритміки зробили такі науковці, як: Р. Бабушкіна, С. Садовенко, Г. Волкова, В. Гринер, Г. Дедюхіна, М. Картушина, О. Кислякова, Е. Кузнецова, Н. Мікляєва, О. Полозова, Ю. Родіонова, В. Сухар, Г. Шашкіна та інші.

Мета дослідження – розкрити значення логоритміки у корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний вік – важливий період у становленні особистості дитини. Без формування чистого та правильного мовлення неможливо набувати навичок спілкування та будувати відносини з навколишнім світом.

В останні роки відзначається збільшення кількості дітей, які мають мовленнєві порушення. Своєчасне оволодіння правильним, чистим мовленням сприяє формуванню у дитини впевненості в собі, розвитку її мислення, комунікативних якостей. Мовлення – не вроджена здатність, воно формується поступово. До 5 років дитина повинна опанувати чітку вимову всіх звуків. У багатьох дітей цей процес затримується через безліч причин: порушення в анатомічній будові мовленнєвого апарату; функціональну незрілість мовних зон головного мозку; несформованість довільних рухів тощо. Якщо вчасно не скоригувати наявні порушення, то клубок проблем може значно збільшитися. Логоритміка є хорошим засобом профілактики та корекції мовленнєвих порушень для дітей дошкільного віку (Sobotovych, 2002).

Дослідниця С. Садовенко визначає, що логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. І все це спрямовано на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих завдань (Садовенко, 2013).

Логоритміка спрямована на розвиток мовлення дітей, вона поглиблено розроблена

в галузі корекційної педагогіки, але при цьому має дуже великий потенціал у розвитку дошкільнят у різних напрямках, у тому числі й у самовираженні. Музика спрямована на збагачення музичної культури дітей, ритміка – на розвиток їхньої рухової активності. Усі три напрями пов'язані ритмом (Нікіщенко, 2005).

Дослідження багатьох педагогів, психологів, лінгвістів створили передумови комплексного підходу до вирішення завдань мовленнєвого самовираження дошкільнят. Л. Виготський, говорячи про засвоєння дитиною знакової сторони мови, підкреслював, що спочатку вона опановує зовнішню структуру знаків, тобто звукову структуру. Б. Ельконін писав із цього приводу, що оволодіння звуковою стороною мови включає два взаємопов'язані процеси: сприйняття звуків мови (фонематичний слух) та промовляння звуків мови (Соботович, 2002).

Безпосередня освітня діяльність із логоритміки побудована в такий спосіб, що завдання навчання, виховання та корекції вирішуються на неусвідомленому, мимовільному рівні, супроводжуються яскравим позитивним емоційним підґрунтям і дають змогу педагогу організувати цілісний корекційно-виховний процес.

Логоритмічні заняття спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики; на зміцнення дихальної системи; на регуляцію м'язового тону; на розвиток слухової уваги та пам'яті, емоцій, міміки особи; на формування артикуляційного апарату.

Усі заняття зазвичай пов'язані з лексичними темами. Ведеться планомірна робота над збагаченням словника та розвитком зв'язного мовлення.

Дитяче мовлення, спів, рухи розвиваються на основі наслідування дорослих, через наслідування та відтворення. На занятті педагог вигадує захопливий сюжет з елементами новизни, ігрова форма поєднується з використанням яскравого наочного матеріалу, все це стимулює потребу у спілкуванні, розвиває мовленнєве наслідування, загальну та дрібну моторику, народжує емоційно-естетичний смак. На кожному занятті поєднуються ігри різної спрямованості. Зміна видів діяльності дає змогу утримувати інтерес дітей до того, що відбувається, сприяє встановленню ними зв'язків між предметами та явищами дійсності. Найефективнішою формою реалізації представленої

системи роботи з формування саморозвитку психологічних механізмів мовлення є логоритмічні заняття і заняття, інтегровані з різними видами мистецтва у єдиному ігровому сюжеті (Богуш, 2012).

Включення занять із логопедичної ритміки до комплексу заходів із корекції мовленнєвих порушень у дошкільнят відкриває додаткові можливості для їх успішного навчання та виховання.

Ще один великий плюс логоритмічних занять – це те, що вони групові. Це допомагає дитині соціалізуватися в колективі, знаходити спільну мову з однолітками, активно взаємодіяти з дорослими та одне з одним.

Заняття логоритмікою проводяться для дітей з однаковими мовними порушеннями або подібним рівнем мовленнєвого розвитку. Проте за умов інклюзивної освіти групи закладів дошкільної освіти відвідують діти з різними мовленнєвими порушеннями. Саме тому передбачається особливий підхід до побудови фронтальних та індивідуальних занять із дітьми, які мають різні мовленнєві порушення. Підбирається матеріал на координацію рухів із мовленням, пальчикову гімнастику, на розвиток артикуляційної та мімічної моторики, дихальної гімнастики (Соботович, 2002).

Логоритміка є формою активної терапії, що включає в себе здоров'язберігаючі технології, є найемоційнішою ланкою роботи із формування правильного мовлення. Спираючись на зв'язок музики, рухів та мовлення, логоритмічні ігри та вправи дають змогу вирішувати різноманітні завдання, такі як:

- розвиток слухової та зорової уваги;
- розвиток фонематичного слуху;
- розвиток просторової орієнтації рухів;
- розвиток загальної та дрібної моторики, міміки;
- розвиток фізіологічного та фонаційного дихання;
- формування правильної артикуляції звуків;
- розвиток відчуття ритму;
- розвиток переключення з одного виду діяльності на інший;
- розвиток комунікативних здібностей (Шпірна, 2012).

Основною метою логоритміки є подолання мовленнєвих порушень шляхом розвитку та корекції рухової сфери. Ми визначили корекційні та виховні завдання логоритміки.

До корекційних завдань ми віднесли: подолання основного мовленнєвого порушення, розвиток дихання, голосу, артикуляції, а також розвиток та вдосконалення основних психомоторних якостей (статичної та динамічної координації, перемикування рухів, м'язового тону, рухової пам'яті та довільної уваги) у всіх видах моторної сфери (загальної, дрібної, мимічної та артикуляційної).

До виховних завдань належать виховання та розвиток почуття ритму музичного твору та ритму власних рухів, виховання здатності ритмічно рухатися під музику і критично ставитися до своїх рухів та мовлення.

У логоритміці використовують наочні, словесні та практичні методи і прийоми:

Наочні методи забезпечують яскравість чуттєвого сприйняття та рухових відчуттів. Кожен метод має цілий комплекс різноманітних прийомів, які поєднуються спільністю завдання та єдиним підходом до її вирішення. У процесі навчання рухових дій методичні вправи підбираються з урахуванням ступеня засвоєння рухового матеріалу, загального розвитку дітей, їх фізичного стану та вікових особливостей.

Так, під час навчання руху використовуються різні прийоми:

1) наочно-зорові – показ педагогом зразка рухів чи окремих рухових елементів; наслідування зразків навколишнього життя; використання зорових орієнтирів під час подолання простору, наочних посібників (фотографій, телепередач тощо);

2) тактильно-м'язові – включення у рухову діяльність різних посібників;

3) наочно-слухові – звукове регулювання рухів. Найкращою слуховою наочною є інструментальна музика чи пісня. Для регуляції рухів можна використовувати народні приказки, вірші у формі двох-чотирьох віршів, звуку бубна тощо.

Словесні методи орієнтовані на свідомість дітей, допомагають зрозуміти поставлене завдання та виконувати рухові вправи. Основними прийомами словесних методів є:

1) коротке пояснення нових рухів, використовуючи наявний життєвий досвід дітей;

2) пояснення, що супроводжується конкретним показом рухів чи уточнює його елементи;

3) вказівка, необхідна під час відтворення показаного педагогом руху або під час самостійного виконання вправ дітьми;

4) бесіда під час введення нових вправ та рухливих ігор, коли потрібно роз'яснити рухові дії, уточнити сюжет рухової гри тощо;

5) питання дітям щодо виконання ними рухів для усвідомлення послідовності дій, перевірки їхньої уяви про образи сюжетно-рухової гри, ігрових дій тощо;

6) команди, розпорядження та сигнали, що вимагають від педагога різної інтонації та динаміки;

7) образна сюжетна розповідь, яка призначена для розвитку виразності рухів і кращого входження в ігровий образ. Сюжетна розповідь за 1,5–2 хвилини викликає відтворювальну уяву, сприяє зоровому сприйняттю всієї ситуації, стимулює емоційне відтворення;

8) словесна інструкція, за допомогою якої відбувається поживлення попередніх вражень, виникає можливість за допомогою словесних вказівок та пояснень утворити нові часові зв'язки, сформувати нові знання та вміння.

Практичні методи забезпечують дієву перевірку правильності сприйняття рухів на м'язово-моторних відчуттях (Луцан, 2004).

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що логоритміка є важливим засобом корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Виконуючи оздоровчу, розвивальну, навчальну, пізнавальну, виховну, корекційну, організаційну, профілактичну, соціально-комунікативну функції, логоритміка вирішує низку завдань, таких як: розвиток рухової й емоційно-вольової сфери, нормалізація психічних процесів і властивостей; регуляція процесів збудження і гальмування; розвиток навичок конструктивної діяльності; виправлення низки мовленнєвих недоліків, а також розвиток зв'язного мовлення. Її потенціал уможливорює постійну соціальну взаємодію в різноманітних умовах, у різних ситуаціях, зближує учнів із різним рівнем можливостей і потреб, виробляє емпатію, прихильність одне до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, налагоджує дружні взаємини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у подальшій характеристиці використання логоритмічних вправ та ігор у корекційній роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Соботович Є.Ф. Нормативні показники мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 2–4.
2. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Видання друге, доповнене. Навчальний посібник. Київ, Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
3. Садовенко С.М. Ти, малий, скажи малому...: музична логоритміка. К.: *Редакції газет з дошкільної та початкової освіти*, 2013. 128 с.
4. Луцан Н.І. Розвиток мовлення в ігровій діяльності дошкільників. Обрії. *Науково-педагогічний журнал*. 2004. № 2(19). С. 97–100.
5. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі). *Дитячий садок*. 2005. № 35.
6. Шпирна О.М. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі: (початкова школа). *Логопед: науково-методичний журнал*. 2012. № 1. С. 28–31.
7. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: Владос, 2002. 272 с.

REFERENCES:

1. Sobotovych Ye.F. (2002). Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku [Normative indicators of speech development of preschool children]. *Defektolohiia*. №3.S. 2 – 4 (in Ukrainian).
2. Bohush A.M., Lutsan N.I. (2012). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, sytuatsii, vpravy. [Speech and play activities of preschoolers: speech games, situations, exercises]. *Vydannia druhe, dopovnene. Navchalnyi posibnyk*. Kyiv, Vydavnychi Dim «Slovo», 304 s. (in Ukrainian).
3. Sadovenko S.M. (2013). Ty, malyi, skazhy malomu...: muzychna lohorytmika. [You, little one, tell the little one...: musical logarithmics]. K.: *Redaktsii hazet z doshkilnoi ta pochatkovoї osvity*, 128 s. (in Ukrainian).
4. Lutsan N.I. (2004). Rozvytok movlennia v ihrovii diialnosti doshkilnykiv. [Speech development in preschool play activities]. *Obrii. Naukovo-pedahohichnyi zhurnal*. №2(19). S.97-100 (in Ukrainian).
5. Nikishchenko H. (2005). Pidhotovka ditei z vadamy movlennia v kompensuiuchomu dytiachomu sadku (hrupi). [Training of children with speech defects in compensatory kindergarten (group)]. *Dytiachyi sadok*. №35 (in Ukrainian).
6. Shpyrna O.M. (2012). Vykorystannia lohrytmichnykh pryiomiv u korektsiinii roboti: (pochatkova shkola). [Use of logarithmic methods in correctional work: (primary school)]. *Lohoped: naukovo-metodychnyi zhurnal*. №1. S. 28-31 (in Ukrainian).
7. Volkova H.A. (2002). Lohopedycheskaia rytmiка. [Speech therapy rhythemics]. M.: Vlados, 272 s. (in Russian).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бай ЦЗІШЕН

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В КИТАЇ (ІЗ ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ ДО ТЕПЕРІШНЬОГО ЧАСУ)..... 3

Тетяна БАКУМЕНКО, Ірина ФРОЛОВА, Мілена ЯРОСЛАВЦЕВА

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДЕКОРАТИВНОМУ МАЛЮВАННЮ
ЗА МОТИВАМИ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ УКРАЇНИ 9

Оксана БАРТКІВ, Євгенія ДУРМАНЕНКО

ІНТЕГРАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК БАЗОВА У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ 18

Валентина ВЕРТУГІНА, Вероніка СМІШЛЯЄВА

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПОМІЧНИКІВ ВИХОВАТЕЛІВ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ... 25

Олена ГАЛЯН

ПРЕДИКТОРИ ПЕРЕВАГ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: БАТЬКІВСЬКІ ОЧІКУВАННЯ ТА НАСТАНОВЛЕННЯ... 31

Віолета ГОРОДИСЬКА

WEB-QUEST У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ КОНТЕНТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 38

Світлана ЄЛДІНОВА

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕНСЬКИХ НАВИЧОК СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІГРОВІЙ ФОРМІ... 44

Олександра ЄМЧИК, Людмила КОМЕНДА

РОЗВИТОК МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР..... 50

Тетяна ЖУРАВКО

РОБОТА З МАТЕМАТИЧНО ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... 56

Сабіна ІВАНЧУК

ЕКОЛОГО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ..... 61

Світлана ІВАХ

ФОРМИ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДИМИ ПЕДАГОГАМИ У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 66

Людмила ІЩЕНКО

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 73

Ореста КАРПЕНКО

«ОПІКА НАД ДІТЬМИ» У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 79

Анжеліка КУРЧАТОВА

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАСОБАМИ САМОРОЗВИТКУ.. 85

Ольга МЕЛЬНИКОВА

ВПЛИВ КРИЗ ПСИХОВІКОВОГО РОЗВИТКУ НА ВИНИКНЕННЯ
НЕГАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 92

Ірина МЕЛЬНИКОВИЧ

ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД... 99

Ірина ПАЛАСЕВИЧ, Світлана БЕРЕЗА

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ГУМАННОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ... 105

Алла РЕВТЬ

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКА..... 112

Світлана СМОЛЮК

СУТНІСНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ» ВИХОВАТЕЛЯ
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 118

Катерина СУЯТИНОВА, Ганна ШТУРКО

ВПЛИВ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ НА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 123

Світлана ТЕСЛЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОРИТМІКИ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМ ЗВУКОВИМОВИ.....	130
Наталія ТРОФАЇЛА САМОСТІЙНІСТЬ ТА ЇЇ ЗНАЧЕННЯ ДЛЯ ЕМОЦІЙНОЇ ВИХОВАНОСТІ ДІТЕЙ.....	136

РОЗДІЛ 2 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Valentyna BILAN ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN HAVING AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	141
Ігор ГРИНИК ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОТИДІЇ ЖОРСТОКОМУ ПОВОДЖЕННЮ З ДІТЬМИ.....	152
Інна ЗАЯРНА ОСОБЛИВОСТІ ДОБОРУ МОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА ЗДОБУВАЧІВ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ПРАВА.....	158
Ірина КАЛИНОВСЬКА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	164
Наталія ЛЕЩІЙ ФІЗИЧНИЙ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ СТАН ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	169
Лариса МЕРЖЕВА, Ганна ВРУБЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	177
Тетяна ПОТАПЧУК, Світлана ЧУПАХІНА, Наталія КИРСТА, Надія КРАВЕЦЬ ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ ЗДО ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ.....	183
Олена ПРОСКУРНЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	191
Назар САГАН, Ольга АНТИМИС, Любомир ЗАЯЦЬ, Тетяна КНЯЗЕВИЧ-ЧОРНА, Василь МІСЬКІВ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ КУРАТОРСЬКОЇ РОБОТИ В МЕДИЧНИХ ВУЗАХ У ДИСТАНЦІЙНОМУ РЕЖИМІ.....	198
Галина СЕРДЮК ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ У НАУКОВИХ ЛІЩЕЯХ.....	204
Ольга ТЕЛЬНА, Віталія ТАРАСОВА, Валентина КОНДРАТЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ.....	211
Євгенія ТЯГНИРЯДНО ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ МВС.....	217
Лариса ФІЛІПОВА ВПЛИВ НАВЧАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	222
Анна ЦИБУЛЬКО ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ІЗ ВРОДЖЕНИМИ НЕЗРОЩЕННЯМИ ГУБИ ТА ПІДНЕБІННЯ.....	227
Людмила ЧЕРНІЧЕНКО КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ.....	234

CONTENTS

SECTION 1
PRIMARY EDUCATION

Bai JISHENG HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN CHINA (FROM WORLD WAR II TO THE PRESENT TIME).....	3
Tetiana BAKUMENKO, Irina FROLOVA, Milena YAROSLAVTSEVA METHODOLOGY OF TEACHING DECORATIVE DRAWING TO OLDER PRESCHOOL CHILDREN BASED ON FOLK CRAFTS OF UKRAINE.....	9
Oksana BARTKIV, Ewgeniya DURMANENKO INTEGRAL COMPETENCE AS A BASIC COMPETENCE IN PREPARING A FUTURE EDUCATOR.....	18
Valentyna VERTUHINA FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS' ASSISTANTS: REALITIES AND PROSPECTS.....	25
Olena HALIAN PREDICTORS OF THE BENEFITS OF PRESCHOOL EDUCATION: PARENTAL EXPECTATIONS AND ATTITUDES.....	31
Violetta GORODYSKA WEB-QUEST IN MODERN EDUCATIONAL CONTENT HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	38
Svitlana ELDINOVA FEATURES OF DEVELOPMENT OF SPEECH SKILLS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN ARE IN PLAYING FORM...	44
Oleksandra YEMCHYK, Liudmyla KOMENDA DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL ABILITIES IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE BY MEANS OF PLOT-ROLE GAMES.....	50
Tetiana ZHURAVKO WORKING WITH MATHEMATICALLY GIFTED CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE: THEORETICAL ASPECT.....	56
Sabina IVANCHUK ECOLOGICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EDUCATORS.....	61
Svitlana IVAH FORMS OF METHODOLOGICAL WORK WITH YOUNG TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....	66
Ludmila ISHCENKO PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR TEACHING MATHEMATICS OF SENIOR PRESCHOOLERS AND JUNIOR SCHOOLCHILDREN.....	73
Oresta KARPENKO DISCIPLINE "GUARDIANSHIP OVER CHILDREN" IN TRAINING PROGRAM FOR THE DEGREE OF MASTER OF PRESCHOOL EDUCATION.....	79
Angelica KURCHATOVA FORMATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY OF THE TEACHER BY MEANS OF SELF-DEVELOPMENT.....	85
Olha MELNYKOVA THE INFLUENCE OF MENTAL- DEVELOPMENT CRISES ON THE OCCURRENCE OF NEGATIVE CHILDREN'S BEHAVIOR IN PRESCHOOL AGE.....	92
Iryna MELNIKOBYCH ECONOMIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE.....	99
Iryna PALASEVYCH, Svitlana BEREZA THEORETICAL PRINCIPLES OF EDUCATION OF HUMANE BEHAVIOR IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN.....	105
Alla REVT PECULIARITIES OF THE EMOTIONAL SPHERE OF A PRESCHOOLER.....	112

<i>Svitlana SMOLIUK</i>	
ESSENTIAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF «INTERPERSONAL INTERACTION» OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	118
<i>Kateryna Suiatynova, Anna SHTURKO</i>	
THE INFLUENCE OF MOTOR ACTIVITY ON THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN.....	123
<i>Svitlana TESLENKO</i>	
THE USE OF LOGARITHMICS IN CORRECTIONAL WORK WITH CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS.....	130
<i>Nataliia TROFAILA</i>	
INDEPENDENCE AND ITS IMPORTANCE FOR CHILDREN'S EMOTIONAL EDUCATION.....	136
SECTION 2 SPECIAL EDUCATION	
<i>Valentyna BILAN</i>	
ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN HAVING AUTISM SPECTRUM DISORDERS.....	141
<i>Ihor HRYNYK</i>	
FOREIGN EXPERIENCE OF CHILDREN ABUSE PREVENTION	152
<i>Inna ZAIARNA</i>	
SPECIFICS OF LANGUAGE MATERIAL SELECTION FOR TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING TO PHD STUDENTS IN LAW.....	158
<i>Iryna KALYNOVSKA</i>	
THEORETICAL FUNDAMENTALS OF PSYCHOCORRECTION OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS.....	164
<i>Nataliia LESHCHII</i>	
PHYSICAL AND FUNCTIONAL CONDITION OF CHILDREN OF MIDDLE SCHOOL AGE WITH COMPLEX DEVELOPMENTAL DISORDERS.....	169
<i>Larysa MERZHEVA, Hanna VRUBEL</i>	
FORMATION OF EXECUTIVE SKILLS OF TEACHER-MUSICIAN IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	177
<i>Tetyana POTAPCHUK, Svitlana CHUPAKHINA, Nataliia KYRSTA, Nadija KRAVETS</i>	
INTERACTION OF ZDO PROFESSIONALS WITH THE FAMILY OF A CHILD WITH SPEECH DISORDER: THEORETICAL ASPECTS.....	183
<i>Olena PROSKURNIAK</i>	
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF JUNIOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISORDERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSION.....	191
<i>Nazar SAHAN, Olga ANTYMYS, Liubomyr ZAIATS, Tatyana KNYAZEYCH-CHORNA, Vasil MISKIV</i>	
EXPERIENCE OF ORGANIZING CURATOR WORK IN MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN REMOTE MODE.....	198
<i>Galina SERDYUK</i>	
THE THEORETICAL ASPECTS OF STUDENTS' PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION IMPLIMENTATION AT SCIENTIFIC LYCEUMS.....	204
<i>Olha TELNA, Vitaliia TARASOVA, Valentyna KONDRATENKO</i>	
PECULIARITIES OF PROFESSIONAL QUALITIES DEVELOPMENT IN PRE-SERVICE SPECIAL EDUCATORS BY MEANS OF PLAY MODELING	211
<i>Yevgeniia TIAGNYRIADNO</i>	
PECULIARITIES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF CADETS OF MINISTRY OF INTERIOR.....	217
<i>Larysa FILIPPOVA</i>	
THE INFLUENCE OF TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE DOCTORS.....	222
<i>Anna TSYBULKO</i>	
PECULIARITIES OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL WORK OF SPEECH THERAPIST WITH CHILDREN WITH CLEFT LIP CLEFT PALATE.....	227
<i>Lyudmila CHERNICHENKO</i>	
CORRECTION OF SPEECH DISORDERS IN PRESCHOOL CHILDREN BY LOGORITHMIC.....	234

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1
Том 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Сергіївна Кузнецова

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,37. Замов. № 0322/110. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (048) 709 38 69,

+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 6424 від 04.10.2018 р.