

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2



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
26 квітня 2022 р., протокол № 7

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 378:37.011.3-051:373.2:376

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.1>

Ірина БЕЙ

доктор філософії, викладач, Івано-Франківський фаховий коледж Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, вул. Шевченка, 82, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0002-9308-3305

Бібліографічний опис статті: Бей, І. (2022). Формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.1>

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті висвітлено основні тенденції процесу формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. На основі застосування теоретичних та емпіричних методів дослідження визначено основні напрями фахової підготовки студентів до роботи з такими дітьми.

Констатовано факт позитивних зрушень в системі сучасної педагогіки щодо роботи з дітьми з особливостями індивідуального розвитку; окреслено низку суперечностей, вирішення яких сприятиме виконанню завдань інклюзивної освіти. Результати аналізу наукових джерел засвідчили факт існування труднощів, яких відчуває сучасна інклюзивна освіта: відсутність у педагогів належної мотивації до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, методологічна та психологічна неготовність до викладання дисциплін для цієї категорії дітей.

Узагальнено позиції вчених та практиків щодо напрямів удосконалення інклюзивної освіти, при цьому стверджується, що підготовка вихователя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, має бути багатогранною і багатоаспектною. Визначено дисципліни, на яких має ґрунтуватися процес підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності: педагогіка, психологія, методика навчання, дефектологія тощо.

Представлено дискусію вчених щодо тлумачення поняття «готовність майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами», обґрунтовано авторську позицію щодо визначення означеного феномена. Окреслено компоненти готовності майбутнього педагога до навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теоретичний, практичний та особистісний. Запропоновано перспективні напрями вдосконалення процесу підготовки майбутніх вихователів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми проблемами. Окреслено перспективи подальших наукових досліджень з означеної проблеми.

Ключові слова: готовність до фахової діяльності, майбутні вихователі, інклюзивна освіта, спеціальна педагогіка, діти з особливими освітніми проблемами.

Iryna BEI

Doctor of Philosophy, Lecturer, Ivano-Frankivsk Professional College of the Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Shevchenko str., 82, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0002-9308-3305

To cite this article: Bei, I. (2022). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv ZDO do navchannia i vykhovannia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy. [Forming future childcarers' readiness to teach and bring up children with exceptional educational needs]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.1>

FORMING FUTURE CHILDCARERS' READINESS TO TEACH AND BRING UP CHILDREN WITH EXCEPTIONAL EDUCATIONAL NEEDS

The article highlights main tendencies of the process of forming future childcarers' readiness to teach and bring up children with exceptional educational needs. On the basis of use of theoretical and empirical research methods it is defined principle directions of students' professional training to work with such children.

There has been stated the fact of improvements in the system of modern pedagogy concerning work with children with individual development; it is also emphasized a number of contradictions the solution of which will contribute to accomplishing tasks of inclusive education. The results of analysis of scientific sources have confirmed the fact of existence of some difficulties experienced by modern inclusive education: lack of lecturers' proper motivation to work with children with exceptional educational needs, methodological and psychological unwillingness to teach disciplines for this category of children.

The positions of scientists and practitioners on the directions of improving inclusive education are summarized, and it is affirmed that the training of a childcarer for work with children with exceptional educational needs should be multisided and multifaceted. The disciplines on which the process of training of future childcarers for professional activity should be based are defined: pedagogy, psychology, teaching methods, defectology, etc.

The discussion of scientists concerning interpretation of the notion «future childcarers' readiness to work with children with exceptional educational needs» is presented, the author's position about definition of this phenomenon is substantiated. The components of future teacher's readiness to teach and bring up children with exceptional educational needs are outlined: theoretical, practical and personal. Perspective directions of improvement of the process of training future childcarers for education and upbringing of children with exceptional educational needs are offered.

Key words: *readiness for professional activity, future childcarers, inclusive education, special pedagogy, children with exceptional educational needs.*

Актуальність проблеми. На сучасному етапі розвитку педагогічної думки гостро постає питання забезпечення закладів дошкільної освіти професійними кадрами, здатними ефективно вирішувати освітні завдання. Аналіз теорії та практики з порушеної проблеми засвідчує, що кількість дітей з особливими освітніми потребами у ЗДО з кожним роком збільшується. Це зумовлюється низкою факторів суб'єктивного та об'єктивного характеру, серед яких певне місце посідають соціальні та екологічні проблеми.

Право дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісного навчання закріплене низкою державних законодавчих актів: Конституцією України; Законами України «Про освіту», «Про охорону дитинства»; Концепцією загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація»; Концепцією розвитку інклюзивної освіти тощо. Відповідно, упровадження інклюзивного навчання у вітчизняну систему освіти, зокрема дошкільну, є вимогою сучасного демократичного суспільства та забезпечує справедливе право на освіту дітям з особливими освітніми потребами.

Позитивними зрушеннями в системі сучасної педагогіки є те, що дитина з особливими освітніми потребами у вітчизняному суспільстві розглядається як особистість, яка має ті самі права, що й інші члени спільноти, але через особливості індивідуального розвитку

та інші чинники потребує особливих освітніх послуг.

Аналіз наукової літератури та практичного досвіду з порушеної проблеми, дослідження тенденцій розвитку сучасної освіти дали змогу виокремити низку суперечностей між:

– нагальною соціальною потребою впровадження в освітній процес закладів вищої освіти спеціальної педагогіки і недостатнім рівнем підготовки майбутніх вихователів ЗДО до її реалізації;

– значною кількістю дітей, які потребують спеціальної освіти, та низьким рівнем діагностико-прогностичних технологій в системі професійної підготовки вихователів для закладів дошкільної освіти;

– реальними здобутками передового педагогічного досвіду з організації спеціальної освіти і слабким впровадженням його ідей в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Вважаємо, що розв'язання означених суперечностей сприятиме вирішенню завдань, які висуває світове та вітчизняне суспільство до організації доступної освіти для всіх громадян демократичної держави.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження означеної проблеми у зарубіжних та вітчизняних наукових доробках засвідчило, що вона була предметом особливої уваги значної кількості вчених. Зокрема, питання навчання дітей з особливими освітніми потребами та

їхньої інтеграції в освітнє середовище досліджувалися В. Бондарем, В. Ляшенко, О. Савченко та ін. Учені стверджували, що інклюзивна освіта для дітей з порушеннями розвитку за окремими параметрами має бути адекватною тій, яку отримують діти без порушень.

Організація роботи в спеціальних закладах освіти, впровадження методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей була предметом дослідження Л. Виготського, А. Запорожця, Г. Костюка та ін. Зазначені науковці обґрунтували методологічні положення теорії особливого розвитку психічних процесів у дітей різних вікових категорій, запропонували механізми формування соціальної та комунікативної активності дітей з психофізичними порушеннями.

Заслуговує на увагу те, що в сучасній педагогічній науці особлива увага спрямовується на вирішення проблем підготовки фахівців до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Зокрема, питання професійної підготовки педагогів для роботи в умовах інклюзивної освіти досліджували М. Євтух, І. Зязюн, В. Лозова та інші. Готовність фахівців до навчання та виховання дітей з особливими можливостями здоров'я вивчали такі зарубіжні науковці як Ph. Jones, E.-H. Mattson, D. Rodrigues, які стверджували, що важливим компонентом підготовки педагогів до означеної діяльності є обмін досвідом з колегами.

У своєму дослідженні враховуємо позиції перелічених учених, акцентуючи увагу на компетентнісному підході підготовки вихователів в закладах вищої освіти до професійної діяльності.

Результати теоретичного аналізу психолого-педагогічних та соціально орієнтованих джерел з означеної проблеми засвідчили факт важливості впровадження інклюзивного навчання у вітчизняний освітній простір та підтвердили необхідність оптимізації шляхів фахової підготовки педагогів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми проблемами.

Мета дослідження полягає у висвітленні основних тенденцій процесу формування готовності майбутніх вихователів ЗДО до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як зазначено вище, питання готовності майбутніх вихователів ЗДО до фахової діяльності було

предметом дослідження значної кількості зарубіжних та вітчизняних учених. Особливе місце у цих наукових розвідках посіли проблеми підготовки фахівців, які здатні розв'язувати складні задачі спеціальної освіти з метою навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами різних вікових груп.

У Законі України «Про освіту» поняття «дитина з особливими освітніми потребами» визначається як «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту». Інклюзивне навчання тлумачиться як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Law of Ukraine «On Education», 2017). Тобто до цієї категорії можуть бути віднесені особи, які здобувають спеціалізовану освіту або планують екстерном опанувати зміст навчальних предметів; учні з інвалідністю; діти-біженці тощо. Таким чином, поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується тих дітей, чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми.

Теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми засвідчив значимість та важливість впровадження інклюзії в освітній вітчизняний простір та підтвердив факт підвищеної уваги науковців до пошуку шляхів оптимізації цього процесу.

Однак слід зазначити, що проблеми інклюзивної освіти в Україні зазнають певних труднощів.

Так, С. Альохіна зазначає, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб, а її якість, незважаючи на велетенську працю вчителів та вихователів, іноді не витримує критики. Окрім цього, як зазначає дослідниця, існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження (Alokhina, 2011).

У свою чергу, Н. Агаркова справедливо констатує «оскільки традиційної загальнопедагогічної підготовки фахівців для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами недостатньо, у більшості педагогів відсутня мотивація до роботи з даною категорією

дітей, є страх, бажання unikнути такої роботи». Як наслідок, це призводить до неоднозначного ставлення з боку батьків і педагогів до втілення ідеї інклюзивного навчання.

Погоджуємося з думкою вченої про те, що інклюзивна освіта має бути спрямована не на ліквідацію сформованої системи спеціальної (корекційної) освіти, а на з'єднання, взаємопроникнення та взаємовідповідальність слабо пов'язаних між собою систем загальної та спеціальної освіти (Aharkova, 2019, pp. 70-79).

Заслуговує на увагу аналіз труднощів інклюзивного навчання, зроблений Н. Ашиток в історичному аспекті на основі порівняння зарубіжного та вітчизняного досвіду. Вчена зазначає, що впровадження інклюзивної освіти при збереженні загальної та спеціальної ускладнюється низкою поки що нерозв'язаних проблем. Однією із основних дослідниця вважає недостатню готовність закладів вищої освіти до підготовки фахівців, необхідних для роботи в умовах інклюзії (Ashytok, 2015, pp. 4-11).

Узагальнюючи позиції вчених та практиків щодо напрямів вдосконалення інклюзивної освіти, зазначимо, що підготовка вихователя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, має бути багатогранною і багатоаспектною. Вона має ґрунтуватися на сучасній системі знань із загальної педагогіки, психології та методик навчання, з урахуванням медичних (психопатологія, невропатологія) і дефектологічних знань (корекційна педагогіка, спеціальна психологія, спеціальні методики). Важливими у цьому аспекті мають бути знання психологічних особливостей вікового й особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати аналізу наукової літератури засвідчують наявність значної кількості визначень поняття «готовність». Його розглядають як результат спеціальної підготовки, наслідок певної діяльності; як передумову ефективної фахової діяльності, що виконує регуляційну функцію; як інтегроване особистісне утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного здійснення діяльності; як якісну характеристику особистості педагога, орієнтованого на виконання певного виду роботи тощо. У своєму дослідженні враховуємо перелічені тлумачення, акцентуючи увагу на інтегративному характері означеного поняття.

Щодо поняття «готовність майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» зазначимо, що воно також розглядається дослідниками неоднозначно.

Нам імпонує визначення Л. Зданевич, Т. Цегельник, які готовність до професійної діяльності в умовах інклюзії розглядають як «стійку характеристику особистості, синтез її властивостей і психічний стан, що перетворюється у стійку якість особистості у процесі діяльності» (Zdanevych, Tsehelnik, 2020, pp. 160-163).

Натомість О. Кас'яненко готовність майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії розуміє як інтегративне особистісне утворення, що обумовлене здатністю майбутніх вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середовище ЗДО та створення умов для її розвитку та саморозвитку (Kasianenko, 2018).

Зі свого боку, К. Гудзь тлумачить готовність педагога як індивідуальний підхід до кожної особистості; здатність до моделювання уроків; використання варіативності у процесі навчання; уміння приєднати дітей із різними типами порушень до діяльності на уроці та вдовольнити власну педагогічну діяльність (Hudz, 2018, pp. 128-133).

У даному контексті заслуговує на увагу позиція О. Будник, яка стверджує, що важливими завданнями підготовки майбутніх фахівців є: сформувати у студентів цілісне уявлення про сутність і головні завдання інклюзивної освіти; розвинути навички здійснення індивідуального підходу в навчанні і вихованні дітей з особливими потребами; забезпечити опанування методами міжособистісної взаємодії з батьками дітей з особливими потребами, сформувати навички диференційованого викладання та оцінювання в умовах інклюзивного навчання (Budnyk, 2015).

Досліджуючи особливості професійно-особистісної підготовки педагога до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, І. Садова виділяє умови, які сприятимуть її ефективності: рефлексія вчителя та внутрішня мотивація до здійснення інклюзив-

ної освіти; орієнтація на особистісну індивідуальність кожного вихованця, забезпечення диференційного та творчого підходу; інформаційне забезпечення підготовки педагога тощо (Sadova, 2015, pp. 313-318).

Узагальнюючи позиції учених щодо порушеної проблеми та враховуючи результати власних практичних спостережень, зазначимо, що вихователі під час організації інклюзивного навчання з дітьми, які мають особливі освітні потреби, мають володіти методикою діагностики їхніх можливостей і потреб, уміти надавати їм кваліфіковану оцінку та розробляти на цій основі індивідуальні освітні програми, відмовляючись від колективних методів. Задля цього майбутні фахівці мають оволодіти глибокими знаннями з усіх перелічених вище дисциплін, а професійна компетентність вихователів ЗДО має формуватися на основі активної життєвої позиції, здатності до емпатії, готовності до безперервної освіти тощо.

Вчені та практики стверджують, що в інклюзивному підході закладені можливості змінювати освітню ситуацію, створювати нові форми і способи організації освітнього процесу з урахуванням індивідуальних відмінностей дітей. При цьому, як справедливо зазначає Л. Ковригіна, «у процесі формування психологічної та професійної готовності вчителя до професійної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами значну роль відіграють: позитивний емоційний настрій у вчителів, визначення вмотивованості, елементи заохочення, надання та використання допомоги, підтримка адміністрації закладу, прагнення до творчості» (Kovrighina, 2017, pp. 10-16).

Це мають бути педагоги, які здатні приймати нову систему цінностей, творчо реалізовувати інноваційні технології навчання, уміти розв'язувати проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіти методами психолого-педагогічної діагностики, прагнути до значних результатів у фаховій діяльності, розуміти специфіку освітніх програм та володіти методиками їхньої реалізації в освітньому процесі.

Погоджуємося з твердженням О. Кас'яненко про те, що важливою умовою досягнення професіоналізму є формування «інклюзивної» готовності вихователя, що забезпечить йому можливість ефективно здійснювати свою

професійну діяльність в умовах спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками, які мають звичайні типові характеристики (Kasianenko, 2018).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати аналізу наукових джерел та дослідження практичної діяльності вихователів ЗДО дали можливість визначити компоненти готовності майбутнього вихователя до навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами. До них відносимо: теоретичний (система знань та уявлень про особливості психофізичного розвитку та побудову на цій основі освітнього процесу), практичний (методи, форми та засоби реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а також формування у майбутніх вихователів та вчителів відповідних професійних компетенцій) та особистісний (сукупність стійких мотивів, визнання кожної дитини вищою цінністю, суб'єктом освітньої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприйняття «особливих дітей»).

Розв'язання проблем підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами залежить від взаємопов'язаних факторів, до яких відносимо:

- доцільність перегляду змісту і методів підготовки педагогів до роботи в інклюзивних закладах на основі врахування індивідуальних потреб дітей залежно від віку, характеру, ступеня порушення, якостей особистості;
- необхідність вдосконалення рівня викладання в ЗВО, який має відзначатися високим професіоналізмом та індивідуальним підходом до кожного студента на засадах використання інноваційної методики навчання;
- долучення студентів до практичної діяльності в рамках інклюзивної освіти; налагодження тісної взаємодії викладачів закладів вищої освіти з інклюзивними освітніми закладами;
- залучення студентів до проведення наукових досліджень з порушеної проблеми.

Подальше дослідження означеної проблеми вбачаємо у здійсненні наукових розвідок з проблем підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами засобами інноваційних освітніх технологій з урахуванням послідовності дошкільної та початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, *Social Work and Education*, Vol. 6, No. 1. 2019. pp. 70-79. DOI:10.25128/2520-6230.19.1.7
2. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні : здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження [Електронний ресурс]: Київ, 2011, 36 с. <http://www.twirpx.com/file/974948>.
3. Ашиток Надія. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людознавчі студії*. Серія «педагогіка». Випуск 1/33. 2015. С. 4-11.
4. Будник О. Інклюзивна освіта: навч. посібник (для студ. спец. «Початкова освіта») [Електронний ресурс]: Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2015. 152 с. <http://194.44.152.155/elib/local/2292.pdf>.
5. Закон України «Про освіту», 2017.
6. Гудзь К. Готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти ЗНЗ. *Педагогічний часопис Волині*. № 1 (8). 2018. С. 128-133.
7. Зданевич Л., Цегельник Т. Підготовка майбутніх вихователів до формування позитивних міжособистісних взаємин та навичок спілкування дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Освітні обрії* № 1 (50), 2020. С. 160-163.
8. Кас'яненко О. М. Формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. (Дис. канд. пед. наук). Тернопіль. 2018.
9. Коврігіна Л. М. Формування готовності вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта та розвиток обдарованої особистості* № 11 (66). 2017 С. 10-16.
10. Садова І. Особливості підготовки майбутніх вихователів до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 14, 2015. С. 313-318.

REFERENCES:

1. Aharkova N. (2019). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv ta vchyteliv pochatkovykh klasiv do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymy potrebamy [Training future childcarers and primary school teachers to work with children with exceptional educational needs]. *Social Work and Education*, Vol. 6, No. 1. 2019. pp. 70-79. DOI:10.25128/2520-6230.19.1.7 (in Ukrainian)
2. Alohina S. Inkliuzivna osvita v Ukraini : zdotky, problemy ta perspektyvy: reziume analitychnoho zvituzha rezultatamy kompleksnoho doslidzhennia [Elektronnyi resurs]: [Inclusive education in Ukraine: achievements, problems and prospects: summary of analytical report on the results of the comprehensive research] <http://www.twirpx.com/file/974948>. (in Ukrainian)
3. Ashytok Nadiia. (2015). Problemy inkliuzivnoi osvity v Ukraini [Problems of inclusive education in Ukraine]. *Liudynoznavchi studii*. Seria «pedagogika». Vypusk 1/33. pp. 4-11. (in Ukrainian)
4. Budnyk O. (2015). Inkliuzivna osvita: navch. posibnyk (dlia stud. spets. «Pochatkova osvita») [Elektronnyi resurs]: [Inclusive education: training manual (for students of specialty «Primary education»)]. Ivano-Frankivsk : PP Boichuk A. B., 2015. 152 p. <http://194.44.152.155/elib/local/2292.pdf>. (in Ukrainian)
5. Law of Ukraine «On Education», 2017. (in Ukrainian)
6. Hudz K. (2018). Hotovnist pedahoha do roboty v umovakh inkliuzivnoi osvity znz [Pedagogue's readiness to work in the conditions of inclusive education of a general educational institution]. *Pedahohichniy chasopys Volyni*. № 1 (8). pp. 128-133. (in Ukrainian)
7. Zdanevych L., Tsehelnik T. (2020). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do formuvannia pozytyvnykh mizhosobystisnykh vzaiemyn ta navychok spilkuvannia ditei doshkilnoho viku z osoblyvymy osvitynymy potrebamy [Training future childcarers' to form positive interpersonal relationships and communication skills of preschool children with exceptional educational needs]. *Osvitni obrii* № 1 (50). pp. 160-163. (in Ukrainian)
8. Kasianenko O. M. (2018). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku v umovakh inkliuzii [Forming future childcarers' readiness to work with preschool children in the context of inclusion]. (Dys. kand. ped. nauk). Ternopil. (in Ukrainian)
9. Kovrihina L. M. (2017). Formuvannia hotovnosti vchytelia do roboty z ditmy z osoblyvymy osvitynymy potrebamy v umovakh inkliuzivnoho navchannia [Forming teacher's readiness to work with children with exceptional educational needs in the conditions of inclusive education]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. № 11 (66). pp. 10-16. (in Ukrainian)
10. Sadova I. (2015). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do navchannia ditei z osoblyvymy potrebamy v umovakh inkliuzivnoi osvity [Specifics of training future childcarers for education of children with exceptional educational needs in the conditions of inclusive education]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 14. pp. 313-318. (in Ukrainian)

УДК 373.2.015.31:159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.2>

Наталія ВОЛІК

аспірантка кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72300

ORCID: 0000-0002-2511-5782

Бібліографічний опис статті: Волік, Н. (2022). Система формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.2>

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті представлено науково обґрунтовану та експериментально перевірену педагогічну систему, що є описом педагогічних умов, за яких формування емоційного інтелекту дитини дошкільного віку відбувається найефективніше. Крім того, сформульовано завдання, які мають бути виконані в процесі реалізації вказаної системи. Також, окреслено етапи проведення роботи з впровадження даного проєкту, описано форми роботи з кожною групою реципієнтів – учасників освітнього процесу. В структурі системи зазначено кадрове забезпечення та цільову аудиторію. Наголошено на тому, що завдання з формування емоційної обізнаності дошкільника, це перш за все, педагогічна проблема. Поряд із теоретико-методологічною складовою, система містить практичні рекомендації педагогам щодо імплементації роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника безпосередньо в навчально-виховний процес. Окремо визначено мотиваційне підґрунтя складання даної системи.

Метою статті є висвітлення шляхів реалізації цього завдання на практиці та представлення цілісної системи з формування емоційного інтелекту дошкільника в умовах закладу дошкільної освіти. Оскільки поняття емоційного інтелекту є новим для сучасної української науки, то воно є недостатньо розробленим, особливо в онтогенезі дошкільного дитинства. Розвитку емоційного інтелекту як педагогічної проблеми, наукова спільнота взагалі майже не приділила уваги.

Висновком до вказаного дослідження, є необхідність впровадження системи формування емоційного інтелекту дітей старшого дошкільного віку в освітній процес закладу дошкільної освіти, як необхідної умови для успішної соціалізації дошкільника та його подальшого ефективного входження у дорослий світ. Наголошено на необхідності інтеграції зазначеної роботи в усі сфери освітнього процесу, з метою доповнення основних навчально-виховних завдань у будь-яких режимних моментах організованої діяльності дитячого колективу.

Ключові слова: система формування, педагогічні умови, емоційний інтелект, дошкільний вік.

Natalia VOLIK

Postgraduate Student at the Department of Pre-School Education and Social Work, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Hetmanska str., 20, Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine, 72300

ORCID: 0000-0002-2511-5782

To cite this article: Volik, N. (2022). Systema formuvannia emotsiinoho intelektu ditei starshoho doshkilnoho viku v umovakh zakladu doshkilnoi osvity [Emotional intelligence formation system of older preschoolers in the conditions of preschool education institution]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.2>

EMOTIONAL INTELLIGENCE FORMATION SYSTEM OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article presents a scientifically sound and experimentally tested pedagogical system, which is a description of the pedagogical conditions under which the formation of emotional intelligence of preschool children is most effective. In addition, the tasks to be performed in the process of implementing this system are formulated. Also, the stages of work on the implementation of this project are outlined, the forms of work with each group of recipients – participants in the educational process are described. The structure of the system indicates staffing and target audience. It is emphasized that the task of forming emotional awareness of the preschooler is, above all, a pedagogical problem. Along

with the theoretical and methodological component, the system contains practical recommendations for teachers on the implementation of work on the development of emotional intelligence of preschoolers directly into the educational process. The motivational basis for compiling this system is determined separately.

The purpose of the article is to highlight ways to implement this task in practice and to present a holistic system for the formation of emotional intelligence of preschoolers in the preschool. Since the concept of emotional intelligence is new to modern Ukrainian science, it is underdeveloped, especially in the ontogenesis of preschool childhood. The scientific community has paid almost no attention to the development of emotional intelligence as a pedagogical problem.

The conclusion to this study is the need to introduce a system of emotional intelligence of older preschool children in the educational process of preschool education, as a necessary condition for successful socialization of preschoolers and its further effective entry into the adult world. Emphasis is placed on the need to integrate this work into all areas of the educational process, in order to supplement the basic educational tasks in any regime moments of the organized activities of the children's team.

Key words: system of formation, pedagogical conditions, emotional intelligence, preschool age.

Актуальність проблеми. Основне надбання періоду дошкільного дитинства – це соціальна компетентність, що було доведено низкою науковців, які займались дослідженнями у цій сфері (Кононко, 1999; Курінна, 2004; Рогальська, 2008). Продуктом реалізації психолого-педагогічних надбань науковців нашої країни стало оновлення Базового компонента дошкільної освіти, що тепер має також назву Державний стандарт дошкільної освіти (Піроженко та ін., 2021). Як впливає з його змісту, одним з основних показників соціальної компетентності дитини дошкільного віку, є рівень розвитку емоційного інтелекту. Про це свідчать не тільки теоретичні розробки вітчизняних науковців, але й дослідження закордонних фахівців.

Нагадаю, що американські вчені Пітер Саловей та Джон Маєр (Salovey, P. & Meyer, M., 1990), засновники поняття «емоційний інтелект», поділили здібності, що лежать в його основі, на п'ять категорій: усвідомлення власних емоцій, управління емоціями, самомотивація, вміння розпізнавати емоції інших людей, уміння будувати стосунки.

У дошкільному віці (від трьох до семи років) дитина потрапляє в соціальну ситуацію відокремлення від дорослого. З'являються різноманітні стосунки з однолітками. Саме в цей період розвиток особистості проявляє максимальну динаміку емоцій та почуттів. Необхідним стає уміння контролювати та регулювати власні емоції, розвивається емпатія (Козлова, 2018).

Залежно від впливів соціуму тимчасові прояви поведінки дитини можуть перетворитися як на рису характеру, на патологію, так і навпаки: прояви деяких відхилень в емоційній сфері за певного впливу оточення згодом зникають або перетворюються на індивідуальну особливість в межах норми. Тож, сформувати належний

рівень емоційної обізнаності дошкільника – завдання сучасного педагога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття емоційного інтелекту (ЕІ) введено в науковий обіг П. Саловеем і Дж. Майєром (Salovey & Meyer, 1990). Перші концепції ЕІ були сформовані в 90-х роках Деніелем Гоулманом (Гоулман, 1998). Він, а також його колега, ізраїльський вчений Р. Бар-Он (Bar-On, 1997), поставили під сумнів інформативність когнітивних тестів щодо показнику успішності людини у житті. З тих пір різні автори трактують це поняття дуже різноманітно.

У вітчизняній науці, до проблеми розвитку емоційного інтелекту переважно вбачається підхід як до суто психологічного питання (С.П. Дерев'янка, С.В. Бикова, В.К. Вілюнас, Т.С. Кириленко, О.А. Льошенко, С.Д. Максименко, І.Г. Павлова, О.П. Саннікова, О.Я. Чебикін, Ю.Г. Черножук та ін.). Але мало хто займається цим питанням в розрізі виявлення педагогічних умов розвитку емоційного інтелекту та створення відповідної системи методів і засобів та ефективного впровадження її у закладах дошкільної освіти.

Нами було проведено аналіз наукової педагогічної літератури з цього питання. Виявлено, що розвитком емоційної сфери дошкільника, як педагогічною проблемою займаються поодинокі дослідники (Н. Трофаїла, В. Маршицька, Л. Буркова). Науковці вважають, що розвиток емоційного інтелекту є предметом вивчення теорії і методики виховання особистості, її формування та розвитку.

Л. Буркова, наприклад, зазначає, що «розвиток емоційного інтелекту особистості перебуває під дією трьох факторів: генотипу батьків, соціального середовища та виховання. Не дивлячись на те, що емоційний інтелект, певною мірою, передбачений генетично, він, як

і багато інших здібностей може бути розвинений впродовж життя, але основа для повного використання цього потенціалу закладається у дитинстві. Більше того, при свідомому напрямку зусиль на розвиток, він піддається цілеспрямованому тренуванню» (Буркова, 2010, с. 260-277).

Метою, або мотиваційним підґрунтям складання даної системи було: налагодження механізму взаємодії усіх учасників освітнього процесу, організація ефективного взаємозв'язку між фахівцями в закладі дошкільної освіти, закладення основ для подальшої реалізації освітніх завдань Базового компонента та пріоритетних напрямків розвитку дошкільної освіти; покращити абілітаційні можливості закладу дошкільної освіти (як установи) щодо успішної соціалізації дошкільника, у тому числі в напрямку підготовки дитини до шкільного життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. В процесі вивчення організації роботи з розвитку емоційної обізнаності старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти, нами було виявлено наступні *педагогічні умови*, за яких означена робота перебігає найефективніше: високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів закладу дошкільної освіти; емоційно забарвлене предметне середовище в групових осередках та прогулянкових майданчиках; належний рівень психолого-педагогічних знань та обізнаності з питань вікових особливостей розвитку емоційної сфери дошкільників серед батьків здобувачів освіти.

Таким чином, були сформульовані наступні завдання: збагачення знань здобувачів освіти щодо базових емоцій та соціально сприйнятливих способів їх вираження; організація емоційно-забарвленого предметного середовища в групових осередках та прогулянкових майданчиках; формування вмінь керування своїми емоціями та навичок емпатії у всіх учасників освітнього процесу; просвітницька робота з батьками здобувачів освіти; методична робота з педагогічним колективом закладу дошкільної освіти.

Складниками системи формування емоційного інтелекту на функціональному рівні є: *змістовно-цільовий, організаційно-комунікативний, навчально-виховний та контрольний* результати компоненти.

За змістом роботи з дітьми, нами було виділено наступні етапи: *ознайомчий* (знайомство з базовими емоціями та засобами їх невербального вираження), *продуктивний* (обговорення та інсценування емоційних ситуацій, а також вербальних способів взаємодії в цих ситуаціях) та *закріплюючий* (узагальнення отриманого досвіду та впровадження його у повсякденне життя дитячого колективу).

Метою системи є: формування базових знань щодо емоційного життя людини; ознайомлення і вивчення дітьми особливостей світу емоцій, способів пізнання і адекватного вираження свого емоційного стану і настрою, сприйняття і розуміння проявів емоцій оточуючих, вміння управляти своїми емоціями.

Також, нами було визначено наступний програмовий зміст: розширювати знання дитини про емоційні стани людини та вміння їх адекватно застосовувати в повсякденному житті; формувати у дітей уміння та навичок практичного володіння засобами невербального спілкування (виразні рухи, міміка, жести, пантоміма); формувати емоційну компетентність дітей (готовність помічати та розуміти власні емоції та емоції інших людей – розвиток емпатії);

Форми роботи варіюються відповідно до категорій реципієнтів впливу:

1. **З дітьми:** «ранкові зустрічі», організовані режимні моменти, ігрові та проблемні ситуації, тренінг; тематичні дні та тижні. Засоби: «екран настрою», тематична бесіда, читання та слухання художніх творів, складання колективної розповіді, мімічна гімнастика, рухливі ігри, ігри-забавлянки, лічилки (мирилки), обговорення проблемних ситуацій, сенсорні ігри, дидактичні ігри, психогімнастичні вправи, інсценування казок, гуморесок та життєвих ситуацій, сюжетно-рольові ігри, пальчикова гімнастика, психологічні етюди, малювання (у тому числі нетрадиційними способами), конструювання, аплікація, творчі завдання, розглядання сюжетних картинок за тематикою, слухання та обговорення музичних творів, фізкультхвилинки, ігрові вправи, змагання, розваги (концерти, забави, ігри, вікторини, тематичні вечори, спортивно-музичні, слухання, драматизація, театри).

2. **З педагогами:** тематична педрада, виступи, доповіді та консультації на педгодинах; тренінги, презентації, «круглі столи»;

конкурси, відкриті покази, майстер-класи, семінари (вебінари); опрацювання книжкових та періодичних видань на вказану тематику; нетрадиційні форми роботи з педколективом (тематичний калейдоскоп, освітянські арабески, клуб кмітливих та винахідливих, методична скарбничка, педагогічна майстерня та ін.); засідання творчих груп.

3. З батьками: бесіди, консультації, поради, корисна інформація в батьківських куточках та онлайн-ресурсах (соціальні мережі, групи в месенджерах, сайт закладу); тематичні конкурси, святкові ранки, урочисті зустрічі; батьківський психологічний клуб; родинні зустрічі, фестивалі.

Для успішного впровадження системи в освітній процес, необхідно також організувати відповідне кадрове забезпечення: завідувач, методист, вихователі, практичний психолог, музичний керівник, інструктор з фізкультури, керівник гуртка. Якщо мова йде про інклюзивну освіту, то маємо також асистента вихователя. Для закладів спеціальної освіти, компенсую чого або комбінованого типу необхідними фахівцями є вчитель-логопед та вчитель-дефектолог, які теж мають дотримуватись рекомендацій системи, про яку йдеться мова. Цільова аудиторією даної системи є діти старшого дошкільного віку, педагоги, батьки.

Зазначимо також, що реалізація системних завдань не потребує додаткового матеріально-технічного забезпечення, окрім виготовлення дидактичних ігор та посібників в звичайному режимі підготовки до проведення занять (виняток – інклюзивна або спеціальна освіта).

Також, в процесі створення системи, було розроблено наступні рекомендації педагогам щодо проведення роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільника.

На **методиста** в закладі дошкільної освіти покладається провідна роль в організації освітнього процесу відносно усіх аспектів навчання і виховання. Не є виключенням і робота з формування належного рівня емоційного інтелекту маленьких здобувачів освіти. Тим паче, що однією з педагогічних умов ефективного перебігу роботи з розвитку емоційного інтелекту дошкільників, нами визначено високий рівень розвитку емоційного інтелекту педагогів закладу дошкільної освіти. Зазначимо, що організацію роботи з батьками також покладено на

методиста, успішна організація якої забезпечує виконання другої з педагогічних умов.

Тож, основним завданням методиста в означених напрямках, є ефективна організація освітнього процесу, з урахуванням системи розвитку емоційного інтелекту. Поряд із цим, інші напрямки освітньої роботи в закладі, не повинні бути відкладені та ставати другорядними. Навпаки, ця робота має стати інтегрованою в усі сфери освітнього процесу, та доповнювати основні навчально-виховні завдання у будь-яких режимних моментах організованої діяльності дитячого колективу.

У зв'язку з цим, необхідно внести корективи в річний план закладу та календарне планування по групам, не змінюючи при цьому сітку занять та допустимих граничних навантажень на дитину.

Головною вимогою до **вихователя** при роботі з розвитку емоційного інтелекту дітей дошкільного віку, є емоційно-позитивне прийняття кожної дитини. На наш погляд, ця вимога розповсюджується не тільки на вказаний напрямок роботи, а й має дотримуватись під час усього навчально-виховного процесу в закладі дошкільної освіти. Якщо педагог навчиться «слухати серцем», емоційно адекватно сприймати усе, що відбувається протягом перебування дитини у закладі, навчання і виховання дитини стане на інший, вищий щабель перебігу. Адже загальновідомо, що дитина дошкільного віку усе що з нею відбувається сприймає крізь призму емоцій. Лише емоційно забарвлене спілкування приведе до високих результатів у навчанні та вихованні. І тоді залишиться тільки одне – навчити дитину контролювати свої емоції та правильно їх виражати. А цим, як й іншим навичкам, навчаються краще всього за прикладом дорослого. Тож, завданням вихователя дошкільного закладу – бути емоційно обізнаним, емпатійним, з розвиненим емоційним інтелектом.

Окрім того, в режимні моменти організованої діяльності дітей необхідно включити обговорення, бесіди щодо емоційного стану дітей під час тих чи інших дій дошкільника. Також, обговорювати дії та емоційні стани казкових персонажів, вживати прийоми «оживлення» неживих предметів, з метою розвитку навичок емпатії у дітей.

Як доведено засновниками поняття «емоцій-

ний інтелект», він формується протягом усього життя, на відміну від когнітивного. Одним із завдань *практичного психолога* у закладі освіти є не тільки розвивати когнітивну та емоційно-вольову сферу вихованців, а й підтримувати позитивний психологічний клімат в педагогічному колективі. А цьому якнайкраще сприяє підвищення рівня емоційного інтелекту педагогів, є профілактикою їхнього емоційного вигорання.

Згідно цього, практичний психолог закладу має включити до річного плану своєї роботи наступні заходи: тренінг на тему розвитку емоційного інтелекту та профілактики емоційного вигорання педагогів; консультації для педагогів щодо розвитку емоційного інтелекту дошкільників, особливо у старшому дошкільному віці, коли здатність до комунікації вирізняється найбільшою усвідомленістю; консультації для батьків щодо особливостей розвитку емоційної сфери дошкільника у різні вікові періоди; включити заходи з розвитку емоційного інтелекту до щорічного Тижня психології; за потребою надавати консультації педагогам та батькам, а також адміністрації щодо питань найефективнішої організації роботи з означеного напрямку.

Щодо безпосередньої роботи з дошкільниками, окрім розвивальних занять, доречно буде проводити діагностику рівня сформованості емоційного інтелекту на початку та в кінці навчального року.

З огляду на специфіку освітньої роботи *музичного керівника* в закладі дошкільної освіти, не можна не відзначити, що він якнайближче причасний до прояву емоцій на заняттях. Адже без емоційного відгуку неможливе ані сприйняття, ані відтворення співів, музично-ритмічних, танцювальних рухів та інших видів діяльності на музичному занятті. Тому завданням музичного керівника щодо розвитку емоційного інтелекту дошкільника є створення умов для прояву позитивних емоцій та подальша підтримка відповідного настрою під час заняття. Але там, де необхідним є вияв інших емоцій та станів – підтримати і такі вираження. Як і раніше, необхідно залучати дітей до впізнавання настрою музики. Для цього використовувати програмові твори з яскраво вираженим емоційним забарвленням. Враховувати контраст в поданні матеріалу. Наприклад, спочатку дати прослухати «Гумореску»

В. Косенка, а потім «Колискову» Л. Ревуцького. Також, пропонуємо таку гру: діти слухають музичний твір, або його фрагмент, а потім розповідають яку картинку побачили під час прослуховування, а також що відчували.

Під час знайомства дітей із музичними інструментами, буде доречно наголосити на висоті тону звучання інструменту та співвіднести його із певною емоцією, настроєм людини. Потім використовувати набуте таким чином знання на початку заняття, запропонувавши дітям виразити свій настрій за допомогою музичного інструменту. Це допоможе музичному керівнику адекватно взаємодіяти з дитиною під час заняття, та водночас зніме емоційну напругу та налаштує дошкільника на позитивний, робочий лад.

Заняття з фізичного розвитку є одним із найулюбленіших видів занять серед малечі. Виконуючи різноманітні рухи та вправи, діти виплескують свою бурхливу енергію, врівноважуючи свій психічний та фізичний стани. Під час проведення занять з фізичного розвитку, *інструктору з фізкультури* можна з легкістю впроваджувати прийоми, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту. Наприклад, запропонувати дошкільникам виразити через знайомі рухи та вправи свій настрій. Або ж : призначемо синій обруч – сумним, жовтий – веселим. М'ячем кидаємо спочатку в сумний обруч, потім у веселий.

Рекомендації *керівнику гуртка* залежать від напрямку обраної ним варіативної складової.

1. Однією з базових характеристик сприйняття дитини дошкільного віку, як відомо, є конкретність та емоційність мислення. Такою особливістю не можна нехтувати на заняттях з гурткової роботи за освітньою лінією *«Іноземна мова»*, що відповідає варіативній складовій базового компоненту дошкільної освіти.

Розвиток емоційного інтелекту можна розпочати виконуючи завдання формування *соціокультурної компетенції*, що передбачено програмою «Англійська мова для дітей дошкільного віку», через опрацювання норм поведінки, правил етикету, які загальноприйняті в Україні та англійськомовних країнах (Кулікова, 2015). Перший етап роботи з розвитку емоційного інтелекту на гурткових заняттях з англійської мови найдорочніше провести при вивчанні теми «Я та моя родина», другий етап – «Свята (Різдво,

Великдень, День народження)». Проте, не слід нехтувати загальними принципами дидактики, зокрема таким як систематичність навчання. Тобто, використання вже вивченого матеріалу протягом усього навчального року. Слова підбадьорювання («That's great!»), або жалю («I am upset...»), або вираз інших емоцій відповідно ситуацій, що виникають протягом освітнього процесу, мають повсякчас використовуватись педагогом при проведенні занять (Алексєєнко, 2020). Керівник гуртка, як і вихователь, саме через емоційний відгук має викликати у дітей інтерес до вивчення англійської мови та підтримувати цей інтерес упродовж усього періоду навчання.

2. При виконанні завдань STREAM-освіти, в другій половині дня доцільно організувати проведення гуртка «Основи робототехніки». З метою розвитку емоційного інтелекту пропонуємо використовувати добірку з 13-ти освітніх ситуацій на тему «Емоції людей». Детальний конспект занять та методичні рекомендації з названого курсу надають автори О. Полєвікова та Т. Швець (Полєвікова, Швець, 2018).

3. Не можна обійти увагою працю С. Ванжі, створену на допомогу вихователям та практичним психологам закладу дошкільної освіти

(Ванжа, 2018). Пропонований у посібнику курс дозволяє в ігровій та доступній формі вирішити питання емоційної розумності старшого дошкільника. Цей курс, хоча і не передбачений державними програмами, проте безпосередньо впливає на якість освітнього процесу. Знання та навички, якими дитина оволодіє під час основних занять та під час гурткової роботи, взаємодоповнюють одне одного.

Висновки. Як показала практика, за умови ефективної організації освітнього процесу, система формування емоційного інтелекту може стати потужним інструментом у навчанні та вихованні успішної, гармонійно розвинутої особистості. Поряд із тим, інші напрямки освітньої роботи в закладі, не повинні бути відкладені та ставати другорядними. Навпаки, зазначена робота має бути імplementованою в усі сфери освітнього процесу, та доповнювати основні навчально-виховні завдання у будь-яких режимних моментах організованої діяльності дитячого колективу. У зв'язку з цим, перспективою подальших досліджень вбачається розробка освітньої програми з розвитку емоційного інтелекту та календарного планування по групам, із врахуванням допустимих граничних навантажень на дитину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєєнко Л. Словничок емоцій. Київ: Штучка, 2020. 52 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу / Піроженко, Т. О. та ін. Київ: ТОВ «МЦФЕР-Україна», 2021. URL: <https://ezavdnz.mcfr.ua/867852>. (дата звернення: 16.02 2022).
3. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка спеціалістів у вищих навчальних закладах: монографія. Київ: Інформаційні системи, 2010. 278 с.
4. Ванжа С. М. Чарівний світ емоцій: гурткова робота. Старший дошкільний вік. Харків: Вид-во «Ранок», 2015. 112 с.
5. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків: Віват, 2018. 512 с.
6. Емоційний інтелект / упорядн. А. Козлова. Київ: Вид. група «Шкільний світ», 2018. 128 с.
7. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини. *Дошкільне виховання*. 1999. № 5. С. 3-6.
8. Кулікова І.А., Шкваріна Т.В. Англійська мова для дітей дошкільного віку: програма та методичні рекомендації. Тернопіль: Мандрівець, 2015. 48 с.
9. Курінна С.М. Особливості соціалізації дітей шести-семи років в різних умовах життєдіяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2004. 20 с.
10. Полєвікова О., Швець Т. Основи робототехніки в дошкільлі. Частина 2. Харків: Вид. група «Основа», 2018. 92 с.
11. Рогальська І. П. Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід : монографія. Київ: Міленіум, 2008. 400 с.
12. Bar-On R. *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* (1997): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 120 p.
13. Salovey, P., & Meyer, M. (1990). *Emotional Intelligence*. In J. Jenkins, K. Oatley, N. Stein (eds.), *Human Emotions. A Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

REFERENCES:

1. Aleksieienko, L. (2020). *Slovnichok emotsii [Dictionary of emotions]*. Kyiv: Shtuchka [In Ukrainian].
2. Pirozhenko, T. O. etc. (2021). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity. Nova redaktsiia ta porady dlia orhanizatsii osvitnoho protsesu [The basic component of preschool education. New edition and tips for organizing the educational process]*. Retrieved from: <https://ezavdnz.mcf.ua/867852> [In Ukrainian].
3. Burkova, L. V. (2010) *Sotsionomichni profesii: innovatsiina pidhotovka spetsialistiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Socionomic professions: innovative training of specialists in higher educational institutions]*. Kyiv: Informatsiini systemy [In Ukrainian].
4. Vanzha, S. M. (2015). *Charivnyi svit emotsii: hurtkova robota. Starshyi doshkilnyi vik [The magic world of emotions: group work. Senior preschool age]*. Kharkiv: Vyd-vo «Ranok» [In Ukrainian].
5. Goulman, D. (2018). *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]*. Kharkiv: Vivat [In Ukrainian].
6. Kozlova, A. (2018). *Emotsiinyi intelekt [Emotional intelligence]*. Kyiv: Vyd. hrupa «Shkilnyi svit» [In Ukrainian].
7. Kononko, O.L. (1999). Stratehichna meta vykhovannia – zhyttieva kompetentnist dytyny [The strategic goal of education is the vital competence of the child]. *Doshkilne vykhovannia – Preschool education, № 5*. P. 3-6. [In Ukrainian].
8. Kulikova, I.A. & Shkvarina, T.V. (2015) *Anhliiska mova dlia ditei doshkilnoho viku: prohrama ta metodychni rekomendatsii [English for preschool children: program and guidelines]*. Ternopil: Mandrivets [In Ukrainian].
9. Kurinna, S.M. (2004). Osoblyvosti sotsializatsii ditei shesty-semy rokiv v riznykh umovakh zhyttiediialnosti [Features of socialization of children six or seven years in different living conditions]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk, Luhansk National Pedagogical University Taras Shevchenko University [In Ukrainian].
10. Polievikova, O. & Shvets, T. (2018). *Osnovy robototekhniky v doshkilli [Fundamentals of robotics in preschool]*. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova» [In Ukrainian].
11. Rohalska, I. P. (2008) *Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovid [Socialization of personality in preschool childhood: essence, specifics, support]*. Kyiv: Milenium [In Ukrainian].
12. Bar-On R. *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)* (1997): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997. 120 p.
13. Salovey, P., & Meyer, M. (1990). *Emotional Intelligence*. In J. Jenkins, K. Oatley, N. Stein (eds.), *Human Emotions. A Reader*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

УДК 373.2.011.3-51+373.2.016

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.3>

Тетяна ДУКА

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, 20300

ORCID: 0000-0002-8186-3769

Бібліографічний опис статті: Дука, Т. (2022). Фахова підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.3>

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

У статті розкрито зміст і структуру підготовки майбутніх вихователів на засадах міждисциплінарного підходу. З'ясовано, що сутність поняття «професійної підготовки, це – система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що водночас визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до здійснення певної професійної діяльності та прагне її виконати». Визначено, що у сучасній педагогічній теорії та практиці принципи інтеграції є ключовими у розробці конкретних шляхів вдосконалення освітнього процесу. Встановлено, що міждисциплінарний підхід пояснює взаємозв'язок всіх складників компонентів освітнього процесу. Здійснено спробу обґрунтування принципів міждисциплінарного підходу, які є провідними у розробці цілепокладання, визначення змісту навчання, його форм і методів на конкретному етапі суспільного розвитку. Узагальнено, що міждисциплінарний підхід у формуванні фахової компетентності майбутніх вихователів ЗДО дає змогу здійснити інтеграцію і диференціацію змісту навчання шляхом групування проблемних модулів з різних блоків дисциплін, і переносить акцент в діяльності викладача в сторону особистісно орієнтованого навчання; інформатизацію та комп'ютеризації професійної підготовки; впровадження тестових форм контролю за якістю знань. Зокрема, обґрунтовано, що за таких умов відбувається посилення методологізації професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО шляхом наповнення кожного блоку дисциплін професійно-педагогічним, ціннісно-смісловим і філософським змістом. Встановлено, що реалізація різних педагогічних чинників позитивного впливу на процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти, дав змогу конкретизувати педагогічні умови професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу: занурення майбутніх вихователів у професійно-мотиваційне середовище; сприяння цільовому інтегруванню майбутніми вихователями знань з нормативних навчальних дисциплін та комбінуванню нових способів діяльності; реалізація міждисциплінарних варіативних професійно зорієнтованих завдань у професійній підготовці майбутніх вихователів; активізація компетентісно зорієнтованої самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, фахова підготовка, міждисциплінарний підхід.

Tetiana DUKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sadova str., Cherkasy region, 2, Uman, Ukraine

ORCID: 0000-0002-8186-3769

To cite this article: Duka, T. (2022). Fakhova pidhotovka maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity na zasadakh mizhdystsyplynarnoho pidkhodu [Professional training of future educators of preschool education institutions on the basis of interdisciplinary approach]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.3>

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH

The article reveals the content and structure of training future educators on the basis of interdisciplinary approach. It was found that the essence of the concept of «professional training» is a system of organizational and pedagogical measures that ensure the formation of professional orientation, system of knowledge, skills, abilities and professional readiness, which is defined as the subjective state of self-esteem. capable and prepared to carry out certain professional activities and seeks to perform it. It is determined that in modern pedagogical theory and practice the principles of integration are key in the development of specific ways to improve the educational process. It is established that the interdisciplinary approach explains the relationship of all components of the educational process. An attempt has been made to substantiate the principles of interdisciplinary approach, which are leading in the development of goal setting, determining the content of education, its forms and methods at a particular stage of social development. It is generalized that the interdisciplinary approach in the formation of professional competence of future educators allows to integrate and differentiate the content of education by grouping problem modules from different blocks of disciplines, and shifts the emphasis in the teacher towards personality-oriented learning; informatization and computerization of professional training; introduction of test forms of control over the quality of knowledge. In particular, it is substantiated that under such conditions there is a strengthening of the methodological training of future educators by filling each block of disciplines with professional-pedagogical, value-semantic and philosophical content. It is established that the implementation of various pedagogical factors of positive influence on the process of forming professional / professional competence of future preschool teachers, allowed to specify the pedagogical conditions of professional training of future educators of preschool education on the basis of interdisciplinary approach: immersion of future educators in professional and motivational environment; promoting the targeted integration of future educators' knowledge of normative disciplines and combining new ways of working; implementation of interdisciplinary varied professionally oriented tasks in the professional training of future educators; intensification of competency-oriented self-educational activities of applicants for higher education.

Key words: applicants for higher education, future educators of preschool education institutions, professional training, interdisciplinary approach.

Актуальність проблеми. Нинішні пріоритети розвитку нашого суспільства, оновлення усіх його сфер вимагають осучаснення змісту освіти, передусім, починаючи з дошкільної ланки. У нормативних документах (Конституція України, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019 р.), Базовому компоненті дошкільної освіти України (2021 р.), в яких одним з пріоритетних завдань освітньої політики України визначено підвищення професійного рівня вихователів і формування педагогічного корпусу, згідно із запитами сучасного життя та суспільства.

З-поміж широкого спектру означеної проблеми, слід зазначити, що успішність реалізації завдань сучасного освітнього процесу, зорієнтованих на перспективу, залежить від рівня фахової підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, їхньої готовності виявляти світоглядну позицію, особистісні переконання, творчі здібності, професійну гнучкість, здатність сприяти набуттю кожною дитиною життєвого досвіду та життєво необхідних навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему фахової підготовки майбутніх педагогів досліджено з позицій комплексного підходу до професійної освіти і діяльності (В. Андрущенко, В. Беспалько, І. Бех, І. Дичківська, І. Зязюн, Н. Лисенко, О. Савченко та ін.); становлення майбутнього вихователя дітей дошкільного віку в умовах компетентнісного підходу (Г. Беленька, В. Ляпунова, Л. Пісоцька, О. Пометун та ін.); неперервної освіти (Е. Вільчковський, С. Гончаренко, М. Олійник та ін.); формування моральних цінностей студентської молоді (А. Бакалець, Г. Васянович, С. Вітвицька, О. Гомонюк, І. Доброскок, О. Лисенко, О. Сухомлинська та ін.).

Вагомими у контексті дослідження проблеми розглядаємо праці А. Залізняка (підготовка до роботи з батьками щодо морального виховання дітей старшого дошкільного віку); Л. Лохвицької (фахова підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до морального виховання дітей); В. Ляпунової (професійна підготовка майбутніх вихователів до формування толерантності дітей); Т. Поніманської (підготовка студентів до гуманістичного виховання дітей старшого дошкільного віку) та ін.

Тому **мета статті** полягає у висвітленні теоретичного аналізу основних аспектів фахо-

вої підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, обґрунтуванні різних педагогічних чинників та педагогічних умов позитивного впливу на процес формування фахової компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу.

Виклад основного матеріалу. Зміни, які відбуваються в сучасному світі вносять корективи в усі його процеси, у тому числі і освітній процес. Тому фундаментальною метою реформування як освіти загалом так і вищої освіти в нашій державі є створення відповідних психолого-педагогічних умов, з метою саморозвитку та самореалізації здобувача вищої освіти як суб'єкта освітнього процесу. З метою сприяння майбутньому фахівцеві досягнути вершин у власному професійному розвитку в процесі фахової підготовки, потрібно враховувати вікові й індивідуально-психологічні особливості та умови психічного розвитку. Відтак, Л. Подоляк і В. Юрченко зазначають, що здобувачі вищої освіти, на відміну від інших груп молоді цього віку, мають вищий рівень освіти, велике прагнення до знань, високу соціальну активність, неабияке гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості (Konovalchuk, 2015).

Тому науковцями та психолого-педагогічними працівниками особлива вага наданається проблемі ціннісних орієнтацій педагога, в структурі яких пріоритетне місце відводиться цінності самоприйняття та прийняття особистості дитини. За висновками Т. Поніманської, до цього здатний не кожен вихователь, а лише той, який відповідно ставиться до самого себе (Koshel, 2018).

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, узагальнюємо, що поняття «професійна підготовка» трактується як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю» (Koshel, 2018).; об'єктивний процес, «в основу якого покладено певні закономірності: обумовленість системи професійної готовності потребам соціально-педагогічного й духовного розвитку суспільства, завданням формування особистості; відповідність змісту, форм і методів професійної підготовки рівневі розвитку педагогічної науки й практики, особливостям і змісту педагогічної діяльності; виховання й розвиток майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки» (Koshel, 2018).

За визначенням Т. Танько дефініція «професійної підготовки, це – система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що водночас визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до здійснення певної професійної діяльності та прагне її виконати» (Tanko, 2004).

Науковець Н. Волковою зазначає, що професійна підготовка, це оволодіння системою професійних знань, яка об'єднує знання: *загальнокультурні* (про людину та її розвиток, формування, становлення; спеціальні знання з етики, естетики, культурології, економіки, права, соціології); *психологічні* (загальних властивостей особистості: спрямованості, характеру, темпераменту, здібностей та ін.; специфічності проходження психологічних процесів (уява, пам'ять, мислення, увага та ін.); *педагогічні* (фундаментальних теорій формування й розвитку особистості, принципів педагогіки і психології, проектування освітнього процесу; розвиток педагогічної і психологічної науки, професійної підготовки, позитивних та негативних сторін своєї фахової діяльності та ін.); з методик викладання предметів та виховної роботи, дидактики, педагогічної техніки (Volkova, 2007).

Як зазначає науковець Л. Іщенко, в умовах сучасної предметної системи навчання, що забезпечує дидактично доцільний відбір наукових даних, їхню дидактичну обробку з одного боку, та стрімкий розвиток інтеграційних процесів в різних сферах діяльності – з іншого, зумовлює необхідність координованого використання міждисциплінарних зв'язків та інтеграції змісту навчання (Ishchenko, 2008).

Проте, слухними є висновки А. Залізняка, що «професійне становлення майбутнього вихователя в процесі його підготовки у закладі вищої освіти передбачає не лише оволодіння певною сукупністю знань, умінь і навичок, а й особистісне самовдосконалення, сталість професійної позиції, розвиток тактовності, комунікативності, критичності, відповідальності тощо» (Zalizniak, 2009).

Значущими для нашого дослідження є погляди І. Підлипняк, яка вважає, що «готовність до освітньої роботи в закладі дошкільної освіти становить базис фахової підго-

товки до педагогічної діяльності та вимагає розвідок у створенні цілісної результативної системи. Готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку буде повною мірою сформована з урахуванням своєрідності й специфіки педагогічної діяльності вихователя в процесі навчання у ЗВО» (Pidlypniak, 2013).

Цінною також є думка науковця І. Підлипняк стосовно того, що «готовність не є вродженою, вона виникає внаслідок певного досвіду людини, який базується на становленні її схвального ставлення до професійної діяльності, розумінні мотивів і потреб у ній» (Pidlypniak, 2013).

На переконання В. Ляпунової, знання, здобуті завдяки прикладному досвіду, становлять основу професійної компетентності, стаючи для педагога дієвим орієнтиром у різноманітних педагогічних і життєвих ситуаціях, умовою адаптації у професійному середовищі, базою для самоосвіти й професійно-особистісного саморозвитку (Liapunova, 2016).

Проаналізувавши наведені вище наукові праці, можемо констатувати, що професійне становлення майбутнього вихователя ЗДО в процесі його підготовки в закладі вищої освіти передбачає не лише опанування певним комплексом знань, умінь, навичок, але і його саморозвиток, самовдосконалення, інтенсифікація фахової педагогічної позиції, формування таких особистісних якостей, як тактовність, комунікативність, критичність, доброзичливість та ін.

Враховуючи вище зазначене, з метою визначення особливостей підготовки майбутніх вихователів ЗДО в сучасному ЗВО необхідно враховувати такі позиції: характеристика сучасного дитинства та специфіка підготовки майбутніх вихователів на основі врахування вимог Стандарту вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» (Standart, 2019) та Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Pro zatverdzhennia, 2013) та те, що у сучасному світі змінився соціальний простір існування дитини, система її відносин і, змінилася сама дитина. Нинішній дошкільник є продуктом «інформаційної соціалізації» (Karnaukh, 2012).

Тому виникає потреба у вихователях нової генерації, які володіють професійними компетентностями, серед яких А. Аніщук визначає: знання специфіки дошкільної освіти та осо-

бливостей організації освітньої роботи з сучасними дітьми раннього та дошкільного віку; здатність організувати їхню спільну та самостійну діяльність; вміння планувати, реалізувати та аналізувати освітню роботу; володіння методами та засобами психолого-педагогічного моніторингу; вміння вибудовувати партнерську взаємодію з дітьми та їхніми батьками для вирішення освітніх завдань (Anishchuk, 2009).

За твердженням О. Падалки, основними цінностями професійної діяльності майбутніх вихователів ЗДО, є людські, духовні, практичні (способи практичної педагогічної діяльності, інтерактивні педагогічні технології); особистісні педагогічні здібності, індивідуальні особливості майбутніх вихователів як суб'єктів педагогічної культури, педагогічного процесу і власної життєтворчості, що сприяють створенню особистісно-гуманного взаємодії; диверсифікація програм і варіативна організація підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (Padalka, 2017).

Слід зазначити, що особливо роль в успішній професійній підготовці майбутніх фахівців відіграє комплекс професійних і творчих завдань, які сприяють формуванню професійних навичок, які формуються в процесі реального вивчення об'єкта і професійних ситуацій майбутніх фахівців, служать найважливішим етапом на шляху становлення професіонала-практика. Застосування та поглиблення теоретичних знань, отриманих під час навчання у ЗВО, отриманим завданням різних видів і типів практик на основі міждисциплінарного підходу, забезпечують ефективність перенесення теоретичних знань в практико-орієнтовану діяльність (Vogyn, 2013).

За переконанням С. Гаврилюк, першою особливістю професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО є вміння і здатність розвивати дитину як самобутню особистість, друга особливість стосується питання педагогічних технологій. Наступна особливість підготовки майбутніх вихователів ЗДО пов'язана з їхньою особистістю, оскільки специфіка діяльності педагога ЗДО така, що їхні особистісні характеристики, поряд з професійними якостями, є чинниками, що визначають ефективність педагогічної діяльності (Navryliuk, 2015).

Відтак, підготовку майбутніх вихователів на засадах міжпредметного зв'язку охарактеризо-

вуємо як цілеспрямований процес формування професійної компетентності майбутніх вихователів, шляхом опанування ними загальних та спеціальних знань, оволодіння практичними вміннями та навичками, необхідними для оптимізації сучасної дошкільної освіти.

Професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО характеризується наявністю таких способів інтеграції, як викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, спрямованих на оволодіння майбутніми педагогами дошкільної освіти професійними компетентностями. Дисципліни психолого-педагогічного циклу сприяють зростанню здобувачів вищої освіти «щаблями» пізнання основ світоглядного відображення дійсності, формуванню вмінь і навичок педагогічної діяльності, розширенню здібностей до творчої діяльності.

На сучасному етапі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО міждисциплінарний підхід суттєво змінює роль викладача та суб'єкт-суб'єкту взаємодію між здобувачами вищої освіти та викладачами.

Звертаючись до узагальнень науковців, структурна організація навчання майбутніх вихователів ЗДО на основі міждисциплінарного підходу представлена декількома компонентами, причому міждисциплінарні узагальнення за експериментальними глобальними темами зводяться до таких напрямів: міждисциплінарна тема; тематичний розділ з обов'язкової предметної програми; узагальнення курсу міждисциплінарного навчання; змістове збагачення тем на основі їхнього вивчення крізь призму узагальнень на заняттях міждисциплінарного навчання з певного предмету.

У зв'язку з цим необхідно: уміння творчо переосмислювати традиційні форми навчальної роботи; розвиток компетентності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти, на основі яких формуються нові форми міждисциплінарної інтеграції; комплексне формування фахових компетентностей; створення методичних розробок з інноваційних міждисциплінарних форм навчання і контролю за формуванням фахової компетентності (сценарії ділових ігор, різні форми дебатів, зразки і типові схеми реалізації проєктів); впроваджувати різноманітні форми поточного контролю; використовувати інтегративні технології з урахуванням процесів міждисциплінарної взаємодії.

За твердженням К. Балаєвої міждисциплінарний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх вихователів ЗДО, може бути визначений за видами міждисциплінарних зв'язків: *попередні* – дисципліни, які є базовими і будуть застосовані для подальшого вивчення в інших дисциплінах; *паралельні і повторювані* – дисципліни, які вивчають загальні і суміжні напрямки професійної діяльності, де використовується загальний термінологічний і методологічний апарат; перспективні – дисципліни, для яких набуті знання і навички стануть опорними (Balaieva, 2018) і будуть використовуватися в професійній діяльності.

Методи, які зорієнтовані на формування фахової компетентності майбутніх вихователів ЗДО на засадах міждисциплінарного підходу (вирішення навчально-виробничих завдань, кейси, ділові ігри, квести тощо), можна умовно виокремити на: *методи входження в професійну ситуацію* (спрямовані на формування розуміння та розпізнавання раніше вивчених теоретичних моделей педагогічного процесу); *методи аналізу, синтезу та оцінки професійних ситуацій* (зорієнтовані на вдосконалення вмінь і навичок та проектування педагогічної ситуації); *методи пошуку необхідного рішення конкретної педагогічної ситуації* (стимулюють самостійне вивчення відібраного матеріалу).

Формування фахової компетентності майбутніх вихователів ЗДО на засадах міждисциплінарного підходу забезпечує: занурення майбутніх вихователів ЗДО у професійно-мотиваційне середовище; сприяння цільовому інтегруванню майбутніми вихователями ЗДО знань з нормативних навчальних дисциплін та комбінуванню нових способів діяльності; реалізація міждисциплінарних завдань у професійній підготовці майбутніх вихователів ЗДО; активізація компетентісно зорієнтованої самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти (Domaniuk, 2018).

Відтак, мотиваційний компонент фахової компетентності передбачає професійно-мотиваційну спрямованість, наявність позитивної установки, інтересів, потреб, які в сукупності забезпечують стійку мотивацію майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності.

Не менш значущою у діяльності майбутніх вихователів ЗДО є культура професійного спілкування, яка базується на поєднанні високого

рівня професіоналізму, вихованості та культури майбутніх вихователів ЗДО (Chahovets, 2015).

Надзвичайно значущими є дисципліни педагогічного циклу, які сприяють розумінню змісту педагогічної діяльності фахівця системи дошкільної освіти. Так, основи інтересу до майбутньої професії студентів ЕГ закладалися у вивченні навчальних дисциплін «Педагогіка загальна», «Література для дошкільників з практикумом виразного читання» (I курс), «Ознайомлення дітей з природним довкіллям» (II курс).

Серед ключових є дисципліна «Педагогіка загальна», яка вивчається на I курсі і безпосередньо спрямована на формування професійних умінь і навичок. Через її зміст здобувачі ознайомлюються з цілісним освітнім процесом, його особливостями та специфікою організації, що дає змогу в подальшому використовувати отримані знання при вивченні наступних професійно-спрямованих педагогічних дисциплін («Ознайомлення дітей дошкільного віку з природним довкіллям» (II курс), «Інноваційні технології дошкільної освіти» (IV курс) та ін.

Слід зазначити, що дисципліни «Педагогіка дошкільна» та «Психологія дитяча» слугують базисом у подальшому вивченні дисципліни «Ознайомлення дітей з природним довкіллям» та «Інноваційні технології дошкільної освіти». Під час вивчення яких здобувачі оволоділи знаннями про основні форми організації освітнього процесу в ЗДО, про вікові та психологічні особливості дітей дошкільного віку, про проблеми розвитку соціальної активності дітей, формування саморегуляції дітей дошкільного віку, розвитку їхніх життєвонеобхідних компетенцій.

Досить значущим у оволодінні необхідними практичними фаховими навичками можуть бути дидактичні матеріали, підготовлені здобувачами під час лабораторних занять, навчальних та виробничих педагогічних практик.

Занурення майбутніх вихователів ЗДО у професійно-мотиваційне середовище відбувалося на основі розроблених сценаріїв професійно-зорієнтованих ділових ігор, із застосуванням міждисциплінарного підходу.

Ділова гра є своєрідною моделлю професійної ситуації, в якій майбутні вихователі не лише демонструють свої знання, а й «апробують» себе в ролі вихователя.

Досить цікавою у межах реалізації міжпредметних професійно зорієнтованих ситуацій є технологія «Вісім кроків» (за Л. Духаєвою). Перший крок – «Невизначена ситуація» (аналіз проблемного ресурсу з позиції виявлення ситуації). Другий крок – «Пошук фактів» (збір фактів і аргументів, що конкретизують аналізовану ситуацію і пошук виходу з неї). Третій крок – «Визначення проблеми» (колегіальне осмислення і конкретизація поставленої проблеми). Четвертий крок – «Створення поля ідей», що відображає висунення безлічі альтернативних способів вирішення пропонованої ситуації. П'ятий крок – «Оцінка і відбір» (критичний аналіз, оцінка висунутих рішень з позиції реалістичності, ресурсності, тимчасового періоду, досяжності). Крок шостий – «Образ рішення» (планування технологічного алгоритму практичної реалізації найпродуктивнішого ідейного рішення). Крок сьомий – «Узгодження ресурсів, термінів, засобів, відповідальних осіб, заходів» (наявність реального плану з технології ситуаційного аналізу. восьмий крок – «Реалізація задуму» (Dukhaieva, 2019).

З огляду на це, викладачам необхідно відстежувати основні тенденції в освітній галузі, прослідковувати міжпредметні зв'язки та оновлювати зміст дисциплін, шляхом посилення їхньої практичної спрямованості із одночасним збереженням фундаментальності кожної дисципліни.

Висновок. Отже, професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО на засадах міждисциплінарного підходу забезпечує формування соціокультурного середовища, створення умов, необхідних для всебічного розвитку особистості та її індивідуальності; сприяє розвитку соціально-виховного компонента освітнього процесу, охоплюючи використання потенціалу усього освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анішук А. М. Підготовка майбутніх вихователів до здійснення соціалізації дошкільника. *Наукові записки. Сер.: «Психолого-педагогічні науки»*. 2009. Вип. 6 (2). С. 231–234.
2. Баласва К. С. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності: монографія. Чернівці: Місто, 2018. 296 с.

3. Борин Г. В. Міждисциплінарна інтеграція як засіб підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. Вип. 59. С. 43–46.
4. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2007. 615 с.
5. Гаврилюк С. М. Аксиологічний підхід до розвитку педагогічної творчості у професійній підготовці майбутніх вихователів. *Витоки педагогічної майстерності*. Сер.: «Педагогічні науки». 2015. Вип. 15. С. 81–88.
6. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія: навч. посіб. Д., 2014. 416 с.
7. Доманюк О. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до виховання зростаючої особистості в умовах особистісно орієнтованої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 60. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 136–139.
8. Духаева Л. Д. Развитие у учителей культуры концептуализации профессионального опыта в школе как самообучающейся организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Чеченский госуд. ун-тет. Грозный, 2019. 26 с.
9. Залізник А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. К., 2009. 20 с.
10. Іщенко Л. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку творчого потенціалу дітей 5-6 років. *Науковий вісник Ужгородського університету* Сер.: «Педагогіка. Соціальна робота». 2018. Вип. 1 (42). 2018. С. 82–87.
11. Карнаух Л. Особливості соціалізації дітей дошкільного віку в умовах сучасного соціального середовища. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 40. С. 110–114.
12. Коновальчук І. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти на засадах компетентнісного підходу: теоретичний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Сер.: Педагогіка та психологія. 2015. Вип. 764. С. 65–72.
13. Кошель В. М., Лемешко М. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до навчання рухових дій дітей дошкільного віку: навч.-метод. посібн. для студ. спец. «Дошкільна освіта», працівників закладів дошкільної освіти та батьків. Чернівці: ФОП Баликіна О. В., 2018. 144 с.
14. Ляпунова В. А. Підготовка вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку: монографія. Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. 364 с.
15. Падалка О. Формування педагогічних цінностей майбутніх вихователів у процесі позааудиторної роботи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2017. Вип. 1-2. С. 71–74.
16. Підліпняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 28–34.
17. Про затвердження Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 № 1176. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/417 (дата звернення 10.04.2022 р.).
18. Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / під. кер. А. М. Богущ. Київ, 2019. 20 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-225osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (дата звернення: 13.04.2022 р.).
19. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 44 с.
20. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. Вип. 1. С. 99–102.

REFERENCES:

1. Anishchuk, A. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do zdiisnennia sotsializatsii doshkilnyka [Preparation of future educators for the implementation of preschool socialization]. *Naukovi zapysky*. Ser.: «*Psykholoho-pedahohichni nauky*». Vyp. 6 (2). pp. 231–234. [in Ukrainian].
2. Balaieva, K. (2018). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti [Preparation of future educators of preschool educational institutions for the application of innovative technologies in professional activities]: *monohrafiia*. Chernivtsi: Misto, pp. 296. [in Ukrainian].
3. Boryn, H. (2011). Mizhdystyplinarna intehratsiia yak zasib pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Interdisciplinary integration as a means of training future professionals]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. 2011. Vyp. 59. pp. 43–46. Zhytomyr. [in Ukrainian].

4. Volkova, N. (2007). Pedahohika [Pedagogy]: navch. posib. 2-he vyd., dop. pp. 615. Kyiv. [in Ukrainian].
5. Havryliuk, S. (2015). Aksiolohichni pidkhid do rozvytku pedahohichnoi tvorchosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv [Axiological approach to the development of pedagogical creativity in the training of future educators]. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Ser.: «Pedahohichni nauky»*. Vyp. 15. pp. 81–88. [in Ukrainian].
6. Hladush, V., Lysenko, H. (2014). Pedahohika vyshchoi shkoly: teoriia, praktyka, istoriia [Higher school pedagogy: theory, practice, history]: navch. posib. pp. 416. [in Ukrainian].
7. Domaniuk, O. (2018). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do vykhovannia zrostaiuchoi osobystosti v umovakh osobystisno oriietovanoi osvity [Preparation of future educators of preschool education institutions for the upbringing of a growing personality in the conditions of personality-oriented education]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 60. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. pp. 136–139. [in Ukrainian].
8. Dukhaeva, L. (2019). Razvytye u uchyteli kultury kontseptualyzatsyy professionalnogo opyta v shkole kak samoobuchaiushcheisia orhanyzatsyy [Developing a culture of conceptualization of professional experience in teachers at school as a self-learning organization]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / Chechenskyi hosud. un-tet. Hroznyi. p. 26.
9. Zalizniak, A. (2009). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z batkamy z moralnogo vykhovannia ditei starshoho doshkilnogo viku [Preparing future educators to work with fathers for the moral development of children of the senior preschool age]: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / In-t vyshch. osvity APN Ukrainy. p. 20. [in Ukrainian].
10. Ishchenko, L. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni omovy pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity do rozvytku tvorchoho potentsialu ditei 5-6 rokiv [Organizational and pedagogical mind training of future teachers of preschool education to the development of the creative potential of children 5-6 years old]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu Ser.: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. Vyp. 1 (42). pp. 82–87. [in Ukrainian].
11. Karnaukh L. (2012). Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnogo viku v umovakh suchasnoho sotsialnoho seredovyshcha [Features of the socialization of preschool children in the minds of the current social environment]. *Psyholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. Vyp. 40. pp. 110–114. [in Ukrainian].
12. Konovalchuk, I. (2015). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: teoretychnyi analiz [Preparation of future facsimiles of preschool education at ambushes of a competent approach: theoretical analysis]. *Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu. Ser.: Pedahohika ta psykholohiia*. Vyp. 764. pp. 65–72. [in Ukrainian].
13. Koshel, V., Lemeshko, M. (2018). Pedahohichni omovy pidhotovky maibutnikh vykhovateliv do navchannia rukhovykh dii ditei doshkilnogo viku [Pedagogical mind training of future fosterers to the training of rukhovy children of the preschool age]: navch.-metod. posibn. dlia stud. spets. «Doshkilna osvita», pratsivnykiv zakladiv doshkilnoi osvity ta batkiv. Chernihiv: FOP Balykina O. V. p. 144. [in Ukrainian].
14. Liapunova, V. (2016). Pidhotovka vykhovateliv do formuvannia tolerantnosti u ditei doshkilnogo viku [Preparation of motivators to the formation of tolerance in children of preschool age]: monohrafiia. Melitopol: Vydavnytstvo MDPU im. B. Khmelnytskoho, p. 364. [in Ukrainian].
15. Padalka, O. (2017). Formuvannia pedahohichnykh tsinnosti maibutnikh vykhovateliv u protsesi pozaaudytornoi roboty [Formation of pedagogical values of future promoters in the process of classroom work]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 1-2. pp. 71–74. [in Ukrainian].
16. Pidlypniak, I. (2013). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Preparation of future faculty of preschool education]. *Psyholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*. Vyp. 44. pp. 28–34. [in Ukrainian].
17. Pro zatverdzhennia Haluzevoi kontseptsii rozvytku neperervnoi pedahohichnoi osvity [About the confirmation of Galuze's concept of the development of continuous pedagogical education]: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 14.08.2013 № 1176. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/417 (data zvernennia 10.04.2022.).
18. Standart vyshchoi osvity Ukrainy za spetsialnistiu 012 «Doshkilna osvita» haluzi znan 01 «Osvita/Pedahohika» dlia pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity [Standard of higher education in Ukraine for the specialty 012 «Preschool education» 01 «Education / Pedagogy» for the first (bachelor's) level of higher education] / pid. ker. A. Bohush. Kyiv, 2019. p. 20. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-225osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-012doshkilna-B.pdf> (data zvernennia: 13.04.2022.).
19. Tanko, T. (2004). Teoriia ta praktyka muzychno-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh zakladiv u pedahohichnykh universytetakh [Theory and practice of musical and pedagogical training of future promoters of preschool mortgages at pedagogical universities]: avtoref. dys... doktora ped. nauk: 13.00.04 / Kharkivskiy derzhavnyi pedahohichni universytet im. H. S. Skovorody. Kharkiv, p. 44. [in Ukrainian].
20. Chahovets, A. (2015). Suchasna profesiina pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv [Current professional training of future teachers of preschool primary deposits. Theoretical aspect]. *Teoretychnyi aspekt. Obrii*. Vyp. 1. pp. 99–102. [in Ukrainian].

УДК 373.2:140.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.4>

Юлія МОЙСЄЄНКО

аспірантка кафедри дошкільної освіти, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська область, Україна, 16600

ORCID: 0000-0002-3360-1502

Бібліографічний опис статті: Мойсеєнко, Ю. (2022). Педагогічні умови формування світосприйняття у дітей 5-6 років. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.4>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ

Стаття присвячена проблемі формування світосприйняття у дітей 5-6 років. Актуальність дослідження визначається: браком теоретико-експериментальних досліджень вказаного напрямку, виконаних на дітях даного віку; важливістю вікового періоду, коли у дитини з'являється здатність до світосприйняття, вибудовується власне світосприйняття, яке відповідає соціальному буттю, закладається фундамент оптимістичного світобачення; затребуваністю педагогічною практикою розробок методичної спрямованості щодо оптимізації процесу формування світосприйняття у дітей 5-6 років у закладі дошкільної освіти та сім'ї. Представлено аналіз психолого-педагогічної літератури, щодо вивчення зазначеної проблеми. Визначено сутність поняття світосприйняття як складової частини світогляду, особистісного феномену та певного досвіду формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою сприйняття. Найбільш сприятливим періодом для розвитку особистості дитини та її світосприйняття є дошкільний вік.

Виділено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію процесу формування світосприйняття у старших дошкільників: розширення та поглиблення знань дітей 5-6 років про взаємозв'язки навколишнього світу у процесі різних форм сприйняття дитячої літератури; надання дітям 5-6 років права шляхом розмірковування на основі змісту текстів дитячої літератури робити свої судження та узагальнення, приймати власні рішення щодо бачення та сприйняття навколишнього світу; поетапна перебудова взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно-орієнтованого підходу до формування світосприйняття у дітей 5-6 років. Деталізовано значення кожної із зазначених умов та розкрито їх сутність. Дані умови складають певний комплекс педагогічних умов, в якому кожна попередня готує підґрунтя для наступної з метою ефективного формування світосприйняття у старших дошкільників.

Ключові слова: світогляд, світосприйняття, картина світу, дитяча література, розмірковування, дошкільники.

Yuliia MOISIEIENKO

Postgraduate Student at the Department of Preschool Education, Nizhyn Mykola Gogol State University, Grafaska str., 2, Nizhyn, Chernihiv region, Ukraine, 16600

ORCID: 0000-0002-3360-1502

To cite this article: Moisieienko, Yu. (2022). Pedagogical conditions of the formation of 5-6 year-old children's world perception. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.4>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF 5-6 YEAR-OLD CHILDREN'S WORLD PERCEPTION

The article is devoted to the problem of forming world perception of children 5-6 years. The relevance of the study is determined by: the lack of theoretical and experimental research in this area, performed on children of this age; the importance of the age period, when the child develops the ability to world perception, builds his own worldview, which corresponds to social life, lays the foundation of an optimistic worldview; demand for pedagogical practice of developing methodological orientation to optimize the process of forming world perception of children 5-6 years in preschool education and family. An analysis of the psychological and pedagogical literature on the study of this problem is presented. The essence of the concept of world perception as a component of worldview, personal phenomenon and a certain experience of forming cognitive ideas about the world with the help of perceptions is determined. The most favorable period for the development of the child's personality and his world perception is preschool age.

A set of interrelated pedagogical conditions aimed at optimizing the process of world perception in older preschoolers: expanding and deepening the knowledge of children 5-6 years old about the relationships of the world in the process of different forms of perception of children's literature; giving children 5-6 years the right to make judgments and generalizations based on the content of children's literature texts, to make their own decisions about the vision and perception of the world around them; gradual restructuring of the teacher's interaction with children on the basis of personality-oriented approach to the formation of the world perception of children 5-6 years. The meaning of each of these conditions is detailed and their essence is revealed. These conditions constitute a set of pedagogical conditions, in which each of the previous prepares the groundwork for the next in order to effectively shape the world perception of older preschoolers.

Key words: *worldview, world perception, picture of the world, children's literature, reflections, preschoolers.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства акцентується увага на пріоритетних завданнях освіти, якими є формування всебічно-розвиненої особистості дитини, її світогляду та його складових частин. Освіта сьогодення повинна формувати в дитини цілісний, гуманістичний, сформований на засадах наукових знань світогляд та світосприйняття. Дошкільне дитинство саме той сензитивний період розвитку мисленевих процесів дитини та формування адекватного сприйняття оточуючого світу. Сформовані у старших дошкільників у закладі дошкільної освіти знання, уявлення, вміння взаємодії з довколишнім світом стануть основою для подальшого розширення світосприйняття дітей у початковій школі та фундаментом оптимістичного світобачення й світорозуміння.

Світосприйняття є особистісним феноменом, а найбільш сприятливим періодом для розвитку особистості дитини є дошкільний вік. Чим більш емоційніше, яскравіше буде входження дитини у систему взаємовідносин з оточуючою дійсністю, тим продуктивніше буде здійснюватися процес формування світосприйняття дитини 5-6 років.

Аналіз досліджень порушеної проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблема формування світосприйняття у дітей дошкільного віку досліджується науковцями в різних аспектах, а саме, формування оцінно-ціннісних знань як способу вираження дитячого світосприйняття (І. Бех, Л. Бутенко, І. Зазюн); світоглядні уявлення як базові знання дитини про світ, про себе, про закони взаємодії у соціумі (Н. Гавриш, О. Кононко, І. Куліковська); особливості формування цілісного світобачення у старших дошкільників як основи для дитячого світосприйняття (О. Кононко, В. Луценко, С. Нечай, З. Плохій, О. Сидельникова, Л. Шелестова) та ін. Добором змісту та методів організації освітнього процесу з метою

формування дитячого світогляду займалися Н. Бібік, М. Богданович, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Ільченко, Н. Коваль, Л. Любарська, В. Мартиненко, Л. Масол, О. Прищеп, О. Савченко, А. Салов, В. Тименко та ін.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування світосприйняття у дітей 5-6 років.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі з досліджуваної проблеми поняття «світосприйняття» тлумачиться як певний досвід формування пізнавальних уявлень про світ за допомогою наочних образів – сприйнятів (Касьян, 2006).

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дали підстави оцінити світосприйняття старших дошкільників як таке, що потребує уваги з боку дорослих. З метою оптимізації процесу формування світосприйняття у дітей 5-6 років створювались сприятливі умови як у дошкільних закладах, так і в сім'ї.

Зважаючи на складність процесу світосприйняття дитини, його залежність від багатьох чинників, ми виходили з розуміння, що оптимізувати його не може одна педагогічна умова чи декілька умов, не пов'язаних безпосередньо сутнісними зв'язками. Необхідний був певний комплекс педагогічних умов, в якому кожна попередня готує підґрунтя для наступної. У контексті даного дослідження поняття «педагогічні умови» ми розглядаємо як певні можливості та обставини, сприятливі для ефективного досягнення поставленої мети – формування світосприйняття у дітей 5-6 років. Виходячи з охарактеризованих підходів та орієнтуючись на результати констатувального етапу дослідження й науковий доробок фахівців дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш, І. Кіндрат, О. Кононко, І. Куліковська, Л. Шелестова та ін.), нами було виділено комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов,

спрямованих на оптимізацію процесу формування світосприйняття у старших дошкільників. Логіка наукового дослідження передбачала необхідність розкриття кожної із нижче запропонованих педагогічних умов.

Перша умова – розширення та поглиблення знань дітей 5-6 років про взаємозв'язки навколишнього світу у процесі різних форм сприйняття дитячої літератури.

Важливу роль у формуванні особистості дитини, у визначенні нею позитивних стратегій життєтворчості, на думку Н. Гавриш, Р. Жуковської, Г. Беленької, відіграє серед інших засобів дитяча література, книга, що уособлює в собі не просто певну культурну спадщину та артефакт народної історії, а символізує художнє слово як надбання дорогоцінної скарбниці українського народу та джерело формування світоглядних уявлень у дітей, починаючи з наймолодшого віку (Гавриш, 2011).

Ще на ранньому етапі дошкільного віку дитина відкриває для себе світ через твори поетів і письменників, у народному фольклорі та ін. У процесі роботи з дитячою літературою та в повсякденному житті вихователь постійно використовує малі фольклорні жанри: прислів'я, приказки, примовляння, загадки, мирилки, а також фразеологізми, які теж впливають на успішність процесу світосприйняття дитини. Дошкільник матиме змогу виявляти власне емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів та явищ навколишньої дійсності (Журавльова, Кучеренко, 2015: 71-76).

Невичерпним джерелом формування дитячого світосприйняття є казка, завдяки якій у дитини вибудовується певне ставлення до оточуючого світу, формується загальний світогляд, власна картина світу. «Казка вводить у світ, де всі ми на рівних, де дійсно друзі і попутчики своїм дітям». Казка, це – «чарівний міст, котрим нам не складно перебратися на сторону дитинства і зрозуміти дитяче мислення і дитячий настрій» (Обухова, 1995: 10).

Казки з морально-етичною основою сприяють виробленню у дітей розуміння людських характеристик, суспільних відносин, закріплюють у свідомості визначення про те, що таке «добре» і що таке «погано». В. Сухомлинський стверджував, що казки та оповідання пропонують дитині образи, символи, які їй подобаються, і під час знайомства з ними дитина непомітно

для себе засвоює важливу інформацію (Сухомлинський, 1977).

Як зазначає І. Кіндрат, ефективним способом розкриття та візуального відображення основних смислів та змістових напрямів художнього тексту є складання інтелектуальних карт за його змістом. Умовою ефективності роботи з літературними творами є забезпечення емоційного проживання дітьми змісту та ідеї твору, а також застосування синтезу різних видів дитячої художньо-естетичної діяльності, багатоканального сприймання тексту, інтеграції видів діяльності дітей (Кіндрат, 2017).

Отже, розширення та поглиблення знань дітей 5-6 років про взаємозв'язки навколишнього світу повинно відбуватися у процесі різних форм сприйняття дитячої літератури, як засобу активного впливу на процес формування дитячого світосприйняття.

Друга умова – надання дітям 5-6 років права шляхом розмірковування на основі змісту текстів дитячої літератури робити свої судження та узагальнення, приймати власні рішення щодо бачення та сприйняття навколишнього світу.

Одним із новоутворень у пізнавальній сфері старшого дошкільника є здатність до розмірковування й умовисновків, яку потрібно підтримувати й розвивати, внаслідок чого дитина буде отримувати емоційне задоволення від власного успіху. Змістовною основою міркування є наявність систематизованих уявлень про об'єкти і явища природи, їхні сутності. У процесі пізнавальної діяльності важливо вчити дитину ставити мету, шукати різні способи її розв'язання, виявляти наполегливість та цілеспрямованість, доводити свою думку та вибудовувати власні судження (Кононко, 2013).

Є. Фльорина зазначала, що «літературний твір, пробуджуючи мисленневий процес за допомогою слова, тобто відвернення від безпосереднього чуттєвого сприйняття, водночас забезпечує багатство чуттєвого сприйняття, так необхідного для мислення дитини раннього віку...». Автор зазначала, що «чуттєвий образ», викликаний художнім твором, полегшує розуміння дітьми ідей, робить їх «конкретними і переконливими»; художній твір викликає певні оцінки, учить абстрагуватись. Слухаючи оповідання, казку, дитина дошкільного віку виявляє особливу внутрішню активність, стає

немов би співучасником подій, що описуються і сприймаються (Флерина, 1961: 282).

Під час обговорення прочитаних творів діти можуть висловити певні власні узагальнення щодо того, що за хороше герої отримують нагороди (приятель людей, увага і прихильність, дружні взаємини, подяка знедолених, багатство), за погане треба розплачуватися (втрата влади, осуд, сміх людей, перетворення на злих тварин, на камінь). Дошкільники сприймають логічний результат сюжету як живу реальність, здатні порівняти з прикладами власного досвіду і висловити своє ставлення. За допомогою бесіди після прочитаного твору педагог може виявити хто з героїв твору сподобався дітям та чому і, зберігши свіжість вражень від прочитаного, допомогти дітям осмислити твір, дати оцінку та характеристику персонажам залежно від їхніх намірів, вчинків. Глибина осмислення дає змогу дітям визначити, чиї наміри були сплановані раніше і зорієнтовані на добро, чиї на зло тощо (Кононко, 2013).

Тобто казка, як частина дитячої літератури, сприяє активізації мислення дітей. Під її впливом дитина починає бачити навколо себе незвичайні взаємозв'язки між предметами і явищами, досягаючи єдності образів (Сухомлинський, 1977). Дошкільники розмірковуючи вчаться аналізувати, узагальнювати певні події, робити висновки, переносити отримані знання з твору у реальне життя, що допомагає їм приймати рішення у тій чи іншій ситуації, висловлювати власну думку та сприяє формуванню світосприйняття. Таким чином діти розмірковуючи над змістом твору дитячої літератури роблять власні узагальнення, судження та приймають певні рішення щодо бачення та сприйняття навколишнього світу.

Третя умова – *поетапна перебудова взаємодії педагога з дітьми на засадах особистісно-орієнтованого підходу до формування світосприйняття дітей 5-6 років*.

Відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти освітньо-виховна робота у закладі дошкільної освіти має бути організована педагогом таким чином, щоб максимально активізувати діяльність дитини у пізнанні навколишнього світу. Важливим є також впровадження у практику особистісно-орієнтованого підходу, який передбачає визначення базових якостей особистості, розвиток її активності, самостій-

ності, ініціативності та креативності як індикаторів ефективності освітнього процесу (БКДО, 2021).

Педагог повинен розуміти, що дитяче світосприйняття має базуватися на єдності чотирьох основних сфер буття людини взаємопов'язаних і взаємозалежних (природи, культури, власного «Я» та суспільства) та відображатися у виборі дошкільника, інтересах, перевагах. Це ставлення може бути конструктивним, таким, що спричиняє доцільну, продуктивну, оптимальну для ситуації поведінку, або деструктивним – гальмує процес гармонійного входження зростаючої особистості у життєвий контекст, раціональне розв'язання проблем (Кононко, 2013: 26).

Педагог має виступати для дитини не лише як організатор і керівник діяльності дошкільників, а й як особистість з її світосприйняттям, цінностями, визначеними духовними якостями, які безпосередньо впливають на свідомість, почуття і поведінку дітей. Спілкування з вихователем, як наставником з глибоким життєвим досвідом, дозволяє дошкільнику усвідомити свою особистісну причетність до всього, що відбувається в оточуючій дійсності (Нефедова, 2006).

О. Кононко зазначає, що кожному педагогові зрозуміло, що дитина дошкільного віку не в змозі пізнавати світ природи, предметів, людей, власного «Я» наодинці з собою. Вона постійно співвідносить своє знання з інформацією, одержаною від інших людей. У дошкільному дитинстві образ світу здебільшого приймається з рук «значущих інших». Спілкування з дорослими, у першу чергу, рідними людьми, задає певну рамку, окреслює межі сприйняття світу (Кононко, 2010).

Як наголошує Л. Шелестова, для кращого сприйняття та розуміння світу, пізнавальна діяльність дитини має організовуватись таким чином: процес пізнання має бути значущим як для кожної дитини індивідуально, так і для колективу загалом. Вихователь має надати можливість кожній дитині тренуватися в уміннях розмірковувати про різні сфери життєдіяльності людини, оформляти свою думку в мовленні, об'єднувати свої міркування в єдине ціле, висувати гіпотези на основі власного досвіду й аргументувати їх (Шелестова, 2016: 34).

Одним із провідних завдань, яке постає перед вихователем сучасного закладу дошкіль-

ної освіти, є формування світосприйняття дітей та загального світогляду, враховуючи особистісно-орієнтований підхід у організації взаємодії педагога з дітьми.

Висновки. Таким чином, становлення дитячого світосприйняття є складним та систематизованим процесом, на основі якого у дитини починає формуватися власне ставлення до оточуючого світу. Комплекс вище перерахованих та взаємопов'язаних педаго-

гічних умов спрямований на оптимізацію процесу формування світосприйняття у старших дошкільників. Ефективне його використання педагогічними працівниками у комплексній взаємодії з батьками сприятиме ефективному осягненню та сприйняттю дитиною навколишнього світу.

Перспективами подальших досліджень є впровадження в практику педагогічної моделі формування світосприйняття у дітей 5 – 6 років.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Нова редакція. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Гавриш Н.В. Цікава філософія для дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку / Н. Гавриш, О. Ліннік. К.: Шк. світ, 2011. 128 с.
3. Журавльова Л., Кучеренко Т. Вплив усної народної творчості на формування культури мовлення дітей дошкільного віку. *Витоки педагогічної майстерності*: зб. наук. праць. Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2015. Випуск 16. 332 с.
4. Касьян В. І. Філософія: відповіді на питання екзаменаційних білетів: навч. посіб. 4-те вид., переробл. і допов. К.: Знання, 2006. 343 с.
5. Кіндрат І.Р. Формування духовно-моральних основ світогляду дитини дошкільного віку засобами художнього слова. «Молодий вчений» серія педагогічні науки. № 1 (41). 2017. С. 432-436. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/102.pdf>.
6. Кононко О. Л. Теоретичні проблеми формування у дітей шостого-сьомого років життя цілісного світобачення. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: Зб. наук. праць. Інститут проблем виховання НАПН України, 2010. – № 14 (I). 162-174.
7. Кононко О. Л. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник. Київ: Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.
8. Нефедова Е.В. Педагогические условия формирования мировосприятия младшего школьника в образовательном процессе. *Вестник СамГУ*. 2006. 5/2(45), С. 83-90.
9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. – 360 с.
10. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибрані твори: в 5 т. – Т. 1. К.: Рад. шк., 1977. С. 55–209.
11. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника под ред. В. Н. Шацкой. М.: Изво АПН РСФСР, 1961. 334 с.
12. Шелестова Л. В. Методи формування картини світу старших дошкільників. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2016. № 7. С. 33-37.

REFERENCES:

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia [Basic component of preschool education (State standard of preschool education). New edition]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf [in Ukrainian].
2. Havrysh N.V. (2011). Tsikava filosofiiia dlia ditei: metodychnyi posibnyk dlia tvorchykh pedahohiv i batkiv ditei doshkilnoho y molodshoho shkylnoho viku [Interesting philosophy for children: a manual for creative teachers and parents of children of preschool and primary school age] N. Havrysh, O. Linnik. K.: Shk. svit. 128 s. [in Ukrainian].
3. Zhuravlova L., Kucherenko T. (2015). Vplyv usnoi narodnoi tvorchosti na formuvannia kultury movlennia ditei doshkilnoho viku [The influence of oral folk art on the formation of speech culture of preschool children.]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti: zb. nauk. prats. Poltav. nats. ped. un-t imeni V. H. Korolenka. Poltava, Vypusk 16. 332 s. [in Ukrainian].
4. Kasian, V. I. (2006). Filosofiiia [Tekst]: vidpovidi na pytannia ekzamenatsiinykh biletiv [Philosophy [Text]: answers to exam questions]: navch. posib. 4-te vyd., pererobl. i dopov. K.: Znannia. [in Ukrainian].

5. Kindrat I.R. (2017). Formuvannia dukhovno-moralnykh osnov svitohliadu dytyny doshkilnoho viku zasobamy khudozhnoho slova [Formation of spiritual and moral foundations of the worldview of a preschool child by means of artistic words]. «Molodyi vchenyi» seriia pedahohichni nauky. 1 (41). S. 432-436. Retrieved from: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/1/102.pdf> [in Ukrainian].
6. Kononko, O. L. (2010). Teoretychni problemy formuvannia u ditei shostocho-somoho rokiv zhyttia tsilisnoho svitobachennia [Theoretical problems of formation in children of the sixthseventh years of life of holistic worldview] Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi – Theoretical and methodological problems of upbringing of children and students. 14 (I). 162–174 [in Ukrainian].
7. Kononko, O. L. (2013). Formuiemo u starshykh doshkilnykiv tsilisne svitobachennia [Forming a holistic outlook for older preschoolers]. Kyiv: Imeks-LTD. 260 s. [in Ukrainian].
8. Nefedova E.V. (2006). Pedagogicheskie uslovija formirovaniia mirovosprijatija mladshogo shkol'nika v obrazovatel'nom processe [Pedagogical conditions of formation of world perception of the younger schoolboy in educational process]. Vestnik SamGu. 5/2(45), S. 83-90. [in Russian].
9. Obuhova L. F. (1995). Detskaja psihologija: teorii, fakty, problemy [Child psychology: theories, facts, problems]. M. : Trivola. 360 s. [in Russian].
10. Shelestova L. V. (2016). Metody formuvannia kartyny svitu starshykh doshkilnykiv [Methods of forming a picture of the world of senior preschoolers]. Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. № 7. S. 33 [in Ukrainian].
11. Flerina E.A. (1961). Jesteticheskoe vospitanie doshkol'nika [Aesthetic education of a preschooler]. pod red. V. N. Shackoj. M.: Izvo APN RSFSR. 334 s. [in Ukrainian].
12. Sukhomlynskyi V. O. (1977). Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoj osobystosti [Problems of education of comprehensively developed personality]. Vybrani tvory: v 5 t. – T. 1. K.: Rad. shk. S. 55–209. [in Ukrainian].

УДК 378.018.8:373.2.011.3-051]:001.895

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.5>

Ірина ПІДЛИПНЯК

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, 20300

ORCID: 0000-0002-8265-589X

Бібліографічний опис статті: Підлипняк, І. (2022). Підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.5>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Проаналізовано проблему підготовки вихователів до використання інноваційних технологій і запропоновано її системне розв'язання, що уможливує удосконалення формування змісту та педагогічного інструментарію професійної підготовки фахівців. Акцентовано увагу на особливостях реалізації інновацій в дошкільній освіті; окреслено вимоги до вихователів дошкільних закладів у контексті реалізації ними освітніх інновацій; виявлено сучасні тенденції підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної педагогічної діяльності в зарубіжній теорії і практиці.

Визначено провідну роль новітніх технологій у практиці дошкільної освіти та доцільність їх використання фахівцями дошкільної освіти.

Окреслено напрями вдосконалення змісту підготовки майбутнього вихователя до реалізації сучасних технологій у закладах дошкільної освіти.

Отже, одне з найважливіших завдань, що стоїть сьогодні перед закладом вищої освіти – підготовка фахівця, здатного здійснювати інноваційну професійну діяльність. Особливо актуальною ця проблема є в аспекті підготовки педагогів для системи дошкільної освіти. Особливості реалізації інновацій у дошкільній освіті, ґрунтовність вимог до вихователів дошкільних закладів, які є віддзеркаленням їхньої здатності до розроблення, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій, вимагають організації спеціальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до інноваційної педагогічної діяльності. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності має розпочинатися вже на етапі фахової підготовки фахівців у закладах вищої педагогічної освіти, що вимагає проектування і практичної реалізації відповідної системи підготовки майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності з урахуванням наряду підготовки та спеціальності.

Ключові слова: майбутні фахівці з дошкільної освіти, інноваційні технології, професійна підготовка, зміст підготовки.

Ірина ПІДЛИПНЯК

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of Child Development, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, 2, Sadova str., Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20300

ORCID: 0000-0002-8265-589X

To cite this article: Pidlypniak, I. (2022). Pidhotovka maibutnix fakhivtsiv z doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti [Training of future specialists of preschool education for innovative activities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.5>

TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

The article describes the peculiarities of training of future specialists in preschool education. The problem of training the educators to use innovative technologies has been analyzed and its systematic solution has been offered, which allows improving the formation of the content and pedagogical tools of professional training of the specialists. The peculiarities of the implementation of innovations in preschool education have been emphasized; the requirements for educators

of preschool institutions in the context of their implementation of educational innovations have been outlined; modern tendencies of training of future educators of preschool institutions for innovative pedagogical activity in foreign theory and practice have been revealed.

The leading role of the newest technologies in the practice of preschool education and the expediency of their use by preschool education specialists has been determined.

The directions of improving the content of training the future educator to implement modern technologies in preschool institutions have been outlined.

Thus, one of the most important tasks facing a higher educational institution today is to train a specialist capable of carrying out innovative professional activities. This problem is especially urgent in the aspect of training teachers for the preschool education system. Peculiarities of implementation of innovations in preschool education, expediency of requirements for preschool educators, which are a reflection of their ability to develop, test, implement and apply pedagogical innovations, require special training of future preschool education specialists for innovative pedagogical activities. The formation of readiness for innovative pedagogical activities should begin at the stage of professional training at higher pedagogical education institutions, which requires the projecting and practical implementation of the appropriate system of training future teachers for innovative pedagogical activities, taking into account the direction of training and specialty.

Key words: future specialists of preschool education, innovative technologies, professional training, content of training.

Актуальність проблеми. Суспільне дошкільне виховання на сучасному етапі свого розвитку та трансформації потребує оновлення, удосконалення, нових підходів. Дитина дошкільного віку третього тисячоліття – нова особистість, на формування якої безпосередньо та опосередковано впливають різноманітні фактори сьогодення: соціальні, природні, екологічні, інформаційні тощо. Розвиток, виховання та навчання дошкільників в умовах їх життєдіяльності розглядається теоретиками та практиками в динаміці, на гуманістичних засадах особистісно зорієнтованої моделі партнерської взаємодії. Однак аналіз реального процесу життєдіяльності дитячої спільноти свідчить про відчутні труднощі в реалізації індивідуалізації виховання. Дуже гостро стоїть питання про створення гуманного освітньо-розвивального середовища, спрямованого на виховання цілісної гармонійної особистості. У центрі виховного процесу – дитина з її унікальними здібностями та задатками. Саме тому питання якості професійної підготовки педагога дошкільного навчального закладу у вищому навчальному закладі не менш важливі, ніж зміни в дошкільній освіті. Процеси змін взаємообумовлені та взаємодопільні. Навчання розглядається як особистісне надбання й ціннісні здобутки. У зв'язку з цим активізуються пошуки відповіді на запитання: «Як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості у процесі навчання?» Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології навчання, як в умовах вищого закладу освіти, так і в умовах дошкільного навчального закладу та початкової освіти.

Педагог покликаний відкрити перед дитиною різноманітний світ у всіх його проявах, допомогти їй увійти в цей світ без страху, зі справжнім інтересом і любов'ю.

У результаті соціально-економічних перетворень у суспільстві відбулися радикальні зміни у всіх сферах життя нашої країни, зокрема і в освітній галузі. Ці зміни спрямовані на підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти на ринку праці, поглиблення її фундаментальності та посилення практичної складової професійної підготовки.

Аналіз ринку праці, позиція роботодавців та замовника засвідчують, що на сьогоднішній день гостро стоїть питання насичення ринку праці фахівцями дошкільної освіти, а також проблема приведення професійної діяльності педагогів у відповідність із підвищеними вимогами до якості та різноманітності освітніх послуг з боку батьків та самих дітей (Ishchenko, 2022).

Інноваційний процес реорганізації всієї системи освіти, який протікає вже багато років, висуває високі вимоги до організації дошкільної освіти. Він інтенсифікує пошуки нових, психолого-педагогічних підходів до цього процесу, які мають більшу ефективність. На етапі розвитку суспільства інноваційні процеси торкаються, насамперед, системи дошкільної освіти як початкової ланки розкриття потенційних здібностей дитини. Розвиток дошкільної освіти, її перехід на новий якісний рівень неможливий без розробки та впровадження інноваційних технологій виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку (Duka, 2019).

Нові методи, форми, засоби та технології, що використовуються в педагогічній практиці, орієнтовані на особистість дитини, на розвиток її здібностей, визначаються інноваціями. На зміну традиційним методам приходять активні методи навчання та виховання, спрямовані на активізацію пізнавального розвитку дитини. У цих умовах педагогу дошкільної освіти необхідно вміти орієнтуватися в різноманітності інтегративних підходів до розвитку дітей, у широкому спектрі сучасних технологій дошкільної освіти (Shakhina, 2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вдосконалення системи освіти, якості освітніх послуг та результативності навчання вже тривалий час є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених.

У низці наукових досліджень визначено різні аспекти підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності: формування професійної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в умовах ступеневої підготовки (Г. Беленька), сутність компетентнісного підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі (А. Богуш), фахова підготовка педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей (Н. Грама), підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (Т. Жаровцева), підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до організації процесу науково-практичного оволодіння дошкільниками об'єктами довкілля (Л. Зайцева), професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич), моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти (Е. Карпова), розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою (І. Княжева), підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л. Козак), організація професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів (О. Кучерявий), професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі в системі

заочного навчання (В. Нестеренко), художньо-педагогічна підготовка студентів факультету дошкільного виховання педагогічного університету (Г. Підкурманна), підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу (Т. Поніманська), музично-педагогічна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у педагогічних університетах (Т. Танько) та інші.

Мета статті – полягає у розкритті особливостей підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти до використання інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтеграція України у світовий науковий, економічний та соціокультурний простір передбачає забезпечення якісних змін в освітній системі, яка на сучасному етапі реформування переходить від екстенсивного розвитку до інноваційного, де головним ресурсом є висококваліфіковані педагогічні кадри, здатні бути не тільки учасниками інноваційних змін, а й активними ініціаторами інноваційних ідей, розуміти суть освітніх інновацій, прогнозувати їх результативність, проектувати та планово їх упроваджувати. Це вимагає перегляду концептуальних засад професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема фахівців у галузі дошкільної освіти, яка є обов'язковою первинною складовою системи безперервної освіти в Україні, базою цілісного розвитку творчої, ініціативної, неординарної особистості, фундаментом творення нового освітнього процесу (Dychkivska, 2017).

В умовах реалізації нових стратегій розвитку дошкільної освіти в Україні особливого значення набуває підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності вже на етапі здобуття професійної освіти у закладах вищої педагогічної освіти. Результат такої підготовки акумулюється в готовності майбутнього вихователя як гуманістично зорієнтованої особистості з розвитим інноваційним мисленням оперативно реагувати на динаміку соціально-економічних процесів, створювати нові освітні програми, застосовувати сучасні педагогічні технології і проектні методики, забезпечувати варіативність освітньо-виховного процесу, враховуючи зміст і види інновацій, індивідуальність дитини

і запити сім'ї, цільове призначення закладів дошкільної освіти і його матеріальні ресурси. Вищезазначене дозволило визнати проблему вивчення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до інноваційної педагогічної діяльності як пріоритетну (Balaieva, 2015).

У процесі дослідження встановлено, що інноваційна педагогічна діяльність в системі дошкільної освіти детермінована специфікою дошкільного дитинства, яка слугує своєрідним маркером для її реалізації як у традиційних дошкільних закладах (працюють у режимі функціонування), так і в дошкільних закладах нового типу (працюють у режимі розвитку). Провідними напрямками реалізації інноваційної педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти різного типу є: розвиток дитини дошкільного віку (фізичний, психічний, еколого-валеологічний, соціальний, творчий шляхом створення відповідного природного, культурного, соціального простору); удосконалення управління закладів дошкільної освіти (створення нових моделей закладів дошкільної освіти, розробка й апробація варіативних та альтернативних освітніх програм і педагогічних технологій, проектування предметно-розвивального середовища); особистісно-професійний розвиток вихователів закладів дошкільної освіти (оволодіння новим змістом і технологіями роботи з дітьми, батьками, соціальними партнерами, розвиток інноваційного мислення й гуманістичної спрямованості, підвищення професійної компетентності).

Вищезазначене дозволило окреслити вимоги до вихователів дошкільних закладів, здатних реалізувати інновації в системі дошкільної освіти, як сукупність таких компонентів:

– особистісного, складниками якого є інноваційна спрямованість та інноваційна культура. Інноваційна спрямованість передбачає наявність у вихователя інноваційного ставлення до світу, особистісної цілеспрямованості на пошук нових технологій розвитку дітей дошкільного віку, впровадження інноваційного досвіду і створення власних технологій, методів роботи з дошкільниками, усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку дітей дошкільного віку в сучасних умовах. Про сформованість у вихователя інноваційної культури свідчить здатність формулювати освітні цілі

на підставі аналізу сучасних наукових даних про закономірності розвитку дошкільників й актуальних запитів суспільства, усвідомлення доцільності й ефективності власних інноваційних пошуків, володіння педагогічними засобами, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності;

– діяльнісного, що передбачає, по-перше, володіння вихователем технологіями дослідницької й проектної роботи; по-друге, – розуміння дитини як суб'єкта діяльності й спілкування, прийняття її суб'єктності як цінності, здійснення взаємодії з нею на суб'єкт-суб'єктній основі, створення умов для становлення її особистості як вільної, відповідальної, творчої; по-третє, – здатності до взаємодії з іншими членами педагогічного співтовариства, з батьками вихованців у процесі створення, використання і розповсюдження новацій на суб'єктній основі;

– компетентнісного, основу якого утворює інноваційна компетентність вихователя, що виявляється в умінні складати нові програми актуалізації й розвитку здібностей дітей раннього й дошкільного віку; здатності передбачати результати впровадження інноваційних технологій; нестереотипності сприйняття й інноваційності мислення; готовності до творчої самореалізації, саморозвитку протягом життя (Dychkivska, 2017).

Багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

Під сучасними технологіями дошкільної освіти у дослідженні розуміється система інноваційних методів, форм та засобів навчання, виховання та розвитку особистості дитини в сучасних соціокультурних умовах, які рекомендовані до впровадження в установах дошкільної освіти (Koshel, 2019).

З одного боку, педагогічні інновації можуть або змінювати процеси виховання, розвитку та навчання дітей дошкільного віку, або вдосконалювати їх. Сучасні технології та методики поєднують прогресивні креативні технології та стереотипні елементи освіти, які довели свою ефективність у процесі педагогічної діяльності (Lakh, 2016).

Технологізація – найважливіша тенденція розвитку освіти, це підтверджує і запровадження нових стандартів освіти та поява вели-

кої кількості педагогічних технологій на ринку освітніх послуг.

Термін «технологія» в перекладі з грецької означає «наука про мистецтво» (техне – мистецтво, майстерність; logos – слово, навчання). У педагогічній літературі вживають поняття: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання» (Lystopad, 2019).

Педагогічна технологія це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних та людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти (Khymynets, 2009).

Відтак, педагогічні технології розуміємо як конкретний інструментарій викладача закладу вищої освіти, метою якого є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення запланованих результатів навчання.

Складність, багатогранність педагогічної діяльності є чинником, що відкриває простір для багатьох педагогічних технологій, динаміка продукування яких постійно зростає.

Розгортання інноваційної діяльності вихователя відбувається, на наш погляд, таким чином: відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності; формулювання мети діяльності щодо впровадження інновацій; аналіз умов, в яких має здійснюватися досягнення мети (мета й аналіз умов її досягнення складають задачу діяльності); планування дій для досягнення мети, що включають експериментальну складову; система дій, що здійснюються відповідно до плану; прогностичний та діагностичний контроль дій та оцінка результату; рефлексія здійснених способів дій; постановка наступної задачі інноваційної діяльності.

Інноваційна спрямованість передбачає наявність у вихователя інноваційного ставлення до світу; особистісної цілеспрямованості на пошук нового; активного пошуку нових технологій розвитку дітей дошкільного віку, впровадження чужого досвіду й створення власних форм, прийомів, методів роботи з дошкільниками; усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Особливості реалізації інновацій у дошкільній освіті, ґрунтовність вимог до вихователів дошкільних закладів, які є віддзеркаленням

їхньої здатності до розроблення, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій, вимагають організації спеціальної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до інноваційної педагогічної діяльності.

Окреслимо напрями вдосконалення змісту підготовки майбутнього вихователя до використання інноваційних технологій:

- визначення дисциплін, зміст яких закладає необхідну теоретико-методичну та практичну основу підготовки майбутнього вихователя до використання інноваційних технологій в освітньому процесі дітей дошкільного віку;

- розроблення змістових тем, питань, які забезпечують практичну реалізацію міжпредметних зв'язків; реалізація системи міжпредметних зв'язків викладачами фахових навчальних дисциплін;

- організація педагогічного супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів для їхньої адаптації до інноваційного професійного середовища;

- реалізація індивідуальних освітніх маршрутів шляхом диверсифікації програм дошкільного виховання, інтеграції дисциплінарних курсів;

- спрямування майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування в дітей єдиної системи цінностей, відповідного рівня життєвих компетенцій;

- орієнтація навчальних програм підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з інноваційними освітніми технологіями через елективні курси, що забезпечують готовність до всебічного розвитку дитини;

- наповнення змісту навчальних дисциплін реальними професійними ситуаціями, розв'язання яких вимагає сформованості інноваційного мислення;

- спрямованість системи неперервної педагогічної освіти на формування професійної мобільності вихователів дошкільних закладів в умовах глобалізованого професійного середовища.

Тому, професійна діяльність вихователів дошкільних навчальних закладів сьогодні визначається не лише необхідністю оволодіння високим рівнем загальної культури, професійно-педагогічною компетентністю, але й здатністю нетрадиційно підходити до вирішення різноманітних педагогічних ситуацій, здійсню-

вати свою діяльність на іноваційній основі. Діяльність на іноваційній основі дозволяє вихователям закладів дошкільної освіти формувати і досягати цілей навчання та виховання дітей дошкільного віку адекватних їх віковим, освітнім, виховним і розвивальним можливостям; моделювати доцільні зміни в організації, структурі і змісті освітнього процесу закладу дошкільної освіти навчального; цілеспрямовано та своєчасно вносити корективи в процес розвитку дитини.

Висновки і перспективи подальших розвідок. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вихователя. Вихователь повинен уміти спрямовувати

педагогічний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала необмежені можливості для самостійного і високоєфективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки вихователя, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього фахівця.

Перспективним може бути розроблення ціннісних засад педагогічної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у контексті євроінтеграційних процесів у сучасному освітньому просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балаєва К. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2015. 22 с.
2. Дичківська І. М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика: монографія. Рівне: Поліграф, 2017. 420 с.
3. Дука Т. М., Підлипняк І. Ю. Особливості розвитку професійного потенціалу майбутнього педагога засобами інноваційних технологій. Проблеми освіти: збірник наукових праць. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти». Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2019. Вип. 91. С. 141–146.
4. Іщенко Л. В. Формування готовності майбутніх вихователів до реалізації сучасних педагогічних технологій у закладах дошкільної освіти. *Věda a perspektivy*. № 2(9). 2022. С. 152–164.
5. Кошель В. М., Юрченко Н. В. Використання інноваційних технологій для самовдосконалення майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в професійній діяльності: посібник. Чернігів: ТОВ «Чернігівська картонажнополіграфічна фабрика», 2019. 150 с.
6. Лах М. Формування готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних технологій навчання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Івано-Франківськ, 2016. 22 с.
7. Листопад О. А. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні Науки. 2019. № 2 (65). С. 183–189.
8. Підлипняк І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. №. 44. С. 28–34.
9. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до музичного виховання дітей дошкільного віку в умовах сучасної вищої освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 1(4), 2021. С. 152–157.
10. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
11. Шахіна І. Ю., Садова Д. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: Переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки № 1, 2020. С. 236–240.

REFERENCES:

1. Balaieva, K. (2015). *Pidhotovka maibutnix vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do zastosuvannia innovatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Preparation of future educators of preschool educational institutions for the application of innovative technologies in professional activities]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
2. Dychkivska, I. M. (2017). *Pidhotovka maibutnix vykhovateliv doshkilnykh zakladiv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti: teoriia i metodyka* [Preparation of future educators of preschool institutions for innovative pedagogical activity: theory and methods]. Rivne: Polihraf [in Ukrainian].
3. Duka, T. M., & Pidlypniak, I. Yu. (2019). *Osoblyvosti rozvytku profesiinoho potentsialu maibutnoho pedahoha zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii* [Features of development of professional potential of the future teacher by means

of innovative technologies]. *Problemy osvity – Problems of education*, issue 91, pp.141–146. Vinnytsia: TOV «TVORY» [in Ukrainian].

4. Ishchenko, L. (2022). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykhovateliv do realizatsii suchasnykh pedahohichnykh tekhnolohii u zakladakh doshkilnoi osvity [Forming the readiness of future educators to implement modern pedagogical technologies in preschool education]. *Věda a perspektivy*, 2(9), pp. 152–164 [in Czech Republic].

5. Koshel, V. M., & Yurchenko, N. V. (2019). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii dlia samovdoskonalennia maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity v profesiinii diialnosti [The use of innovative technologies for self-improvement of future educators of preschool education in professional activities]. Chernihiv: TOV «Chernihivska kartonazhnopolihrafichna fabryka» [in Ukrainian].

6. Lakh, M. (2016). Formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of readiness of future teachers for introduction of innovative technologies of training of children of senior preschool age]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

7. Lystopad, O.A. (2019). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v zakladakh doshkilnoi osvity [Preparation of future educators for the use of innovative technologies in preschool education]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlyns'koho. Pedahohichni Nauky – Scientific Bulletin of VO Sukhomlinsky MNU. Pedagogical Sciences*, 2 (65), pp.183–189 [in Ukrainian].

8. Pidlypniak, I. (2013). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity [Training of future specialists in preschool education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly – Psychological and pedagogical problems of rural school*, 44, pp. 28–34 [in Ukrainian].

9. Pidlypniak, I. Yu. (2021). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do muzychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku v umovakh suchasnoi vyshchoi osvity [Preparation of future educators for musical education of preschool children in the conditions of modern higher education]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika» – Academic studies. Series «Pedagogy»*, 1(4), pp.152–157. [in Ukrainian].

10. Khymynets, V. (2009). Innovatsiina osvithna diialnist [Innovative educational activities]. Ternopil: Mandrivets [in Ukrainian].

11. Shakhina, I. Iu., & Sadova, D. V. (2020). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii v doshkilnii osviti: Perevahy ta osoblyvosti vykorystannia [Innovative pedagogical technologies in preschool education: Advantages and features of use]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho – Bulletin of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky*, 1, pp. 236–240. [in Ukrainian].

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 371.091

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.6>

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0001-6793-8018

Олена ФІДКЕВИЧ

кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців, 52Д, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0003-3294-915X

Бібліографічний опис статті: Богданець-Білоskalенко, Н., Фідкевич, О. (2022). До проблеми використання рецептивної технології у програмах багатомовного навчання. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.6>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЦЕПТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто проблему використання рецептивної технології у контексті освітньої реформи НУШ, її ефективність у процесі реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України.

Проаналізовано рецептивну технологію у порівнянні із традиційними підходами до навчання іноземних мов та стан її запровадження у практику українських вчителів-мовників. Наголошується на тому, що трансформація традиційних підходів до навчання декількох мов, яка зокрема передбачає диверсифікацію мовних курсів, є актуальною проблемою. Диверсифікація має бути спрямована на забезпечення всебічної підготовки учнів та учениць до життя у багатомовному і багатокультурному суспільстві, враховувати їхні навчальні інтереси та індивідуальні здібності. Одним із напрямів диверсифікації є запровадження шкільних короткотермінових курсів для формування у здобувачів освіти певних мовленнєвих компетентностей.

Розглянуто основні положення концепції EuroCom та стратегічні завдання проєкту EuroCom, які обумовлюють основні етапи та прийоми рецептивної технології.

Визначено, що концепція і проєкт EuroCom ґрунтуються на ідеях плюрилінгвізму і полікультуризму. У статті проаналізовано підручники "EuroComRom", "EuroComGerm" та "EuroComSlav", створені на матеріалі романської, германської та слов'янської груп мов, розглянуто їхню структуру та специфіку навчальних матеріалів, особливістю яких є те, що вони дозволяють на основі трансферу знань виявити спільне у вивчуваних мовах, використовувати сформовані у здобувачів освіти навчальні стратегії.

Розглянуто та схарактеризовано дедуктивний аналіз тексту в межах рецептивної технології та можливість його використання на уроках мовних курсів в закладах загальної середньої освіти України.

Представлено результати використання рецептивної технології в експериментальних школах: позитивний ефект від її використання та проблеми, які потребують вирішення.

Зроблено висновок, що рецептивна технологія дає учням і ученицям можливість інтенсивно оволодіти читанням та аудіюванням іноземними мовами, поглиблюючи та розширюючи вже наявні знання і уміння, опрацьовувати інішомовні тексти для отримання необхідної інформації, а також створює умови для подальшого формування багатомовної компетентності.

Ключові слова: багатомовна компетентність, метакомпетентності, рецептивна технологія, проєкт EuroCom, плюрилінгвізм, шкільні мовні курси, заклади загальної середньої освіти.

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Scientific Subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52Д, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-6793-8018

Olena FIDKEVYCH

Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher of the Scientific Subsection of Languages of Other Ethnic Minorities and Foreign Literature Teaching, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52Д, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-3294-915X

To cite this article: Bogdanets-Biloskalenko, N., Fidkevych, O. (2022). Do problemy vykorystannia retseptivnoi tekhnolohii u prohramakh bahatomovnoho navchannia [On the problem of using receptive technology in multilingual education programs]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.6>

ON THE PROBLEM OF USING RECEPTIVE TECHNOLOGY IN MULTILINGUAL EDUCATION PROGRAMS

The article considers the problem of using receptive technology in the context of the educational reform of the New Ukrainian School, its effectiveness in the process of implementing the model of multilingual education in institutions of general secondary education in Ukraine.

The receptive technology is analyzed in comparison with traditional approaches to teaching foreign languages and the status of its introduction into the practice of Ukrainian language teachers. It is noted that the transformation of traditional approaches to teaching several languages, which among others involves the diversification of language courses, is an urgent problem. Diversification should be aimed at ensuring comprehensive training of learners for life in the multilingual and multicultural society, taking into account their learning interests and individual abilities. One of the directions of diversification is the introduction of short-term school courses in order to form certain speech competencies among learners.

The main provisions of the EuroCom concept and the strategic objectives of the EuroCom project, which determine the main stages and techniques of receptive technology, are considered.

It is determined that the EuroCom concept and project are based on the ideas of plurilinguism and multiculturalism. The article analyzes textbooks "EuroComRom", "EuroComGerm" and "EuroComSlav", developed on the material of the Romance, Germanic and Slavic language groups, their structure and specifics of educational materials are considered. The main feature of textbooks is that basing on the transfer of knowledge they allow identification of a number of commonalities in the languages acquired, and usage of the educational strategies developed in learners.

Deductive analysis of the text within the framework of receptive technology and the potential of its use in language lessons in institutions of general secondary education of Ukraine are considered and characterized.

The results of implementing receptive technology in experimental schools are presented: the positive effect of its use and problems that need to be solved.

It is concluded that receptive technology gives students the opportunity to intensively master reading and listening in foreign languages, deepening and expanding the available knowledge and skills, to process texts in foreign languages in order to obtain the necessary information, creates the context for further formation of multilingual competence.

Key words: *multilingual competence, metacompetency, receptive technology, project EuroCom, plurilinguism, school language courses, institutions of general secondary education.*

Постановка наукової проблеми та її значення. У лінгводидактиці утрадиційнені підходи до навчання другої або третьої мови в українських закладах загальної середньої освіти зорієнтовані на чітку окресленість змісту та організації навчання, формування високого рівня володіння виучуваними мовами у всіх видах мовленнєвої діяльності, а також визначені стандартизовані результати навчання.

Практика переконує, що належний рівень іншомовної компетентності у здобувачів освіти можна сформувати за таких умов: по-перше, якщо учень / учениця має стійку мотивацію й здібності до вивчення мов; по-друге, коли вчитель має високий професійний рівень.

Загалом володіння іноземною мовою або декількома мовами в Україні дослідники окресленої проблеми розглядають як необхідність

для міжнародного спілкування, запоруку успішної реалізації на сучасному ринку праці. Аналіз спеціальної літератури дає змогу констатувати, що окремі науковці вирізняють й актуалізують проблему вивчення рідної мови (мови національної меншини), української мови як державної задля національної самоідентифікації, збереження мовного та культурного розмаїття в Україні.

Проте з позицій дидактики багатомовності традиційна система шкільної мовної освіти має свої недоліки, адже у процесі вивчення кожної нової мови не враховано достатньою мірою вже здобуті знання й сформовані вміння, опановані учнями та ученицями навчальні стратегії.

Зазвичай процес навчання другої або третьої мови розпочинається із усного курсу, тобто увага приділяється передовсім аудіюванню та усному спілкуванню. Цей етап достатньо тривалий у часовому вимірі (половина навчального року, рік) і відбувається або в умовах навчальної сепарації мовних курсів, або із частковим використанням зіставного методу, який ще й донині не набув системного застосування в шкільній практиці, адже недостатньо підтримується у підручниках та наявних дидактичних матеріалах. Не завжди на уроках мовних курсів ефективно актуалізують індивідуальні потреби та інтереси учнів і учениць, що призводить до того, що вивчення кожної нової мови починають практично «з нуля», не задіюючи потенціалу напрацьованого мовного репертуару в здобувачів освіти.

На часі трансформування утрадиційнених підходів до навчання декількох мов на основі інтеграції, яка передбачає і диверсифікацію освітнього процесу, що має на меті задовольнити навчальні інтереси та індивідуальні здібності учнів, всебічну підготовку до життя у багатомовному і багатокультурному суспільстві (Першукова, 2014).

Одним із напрямів диверсифікації є використання нових інтенсивних технологій навчання мов, зокрема рецептивної технології EuroComperhension (Європорозуміння) або EuroCom, яка досить успішно застосовується в європейських школах.

В українських закладах середньої освіти рецептивна технологія не тільки не використовується, а й донині не апробована. За результатами анкетування вчителів, виявлено низький

рівень володіння інформацією про сутність означеної технології, мету й умови її запровадження, а також відсутність перекладів українською мовою європейських підручників EuroCom, дидактичних матеріалів, які її актуалізують. На сьогодні ще не створено курси для вчителів із запровадження технологій багатомовної освіти в освітню практику. Проблемою є і те, що більшість українських вчителів не є багатомовними на академічному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема використання рецептивної технології у процесі навчання декількох мов (зокрема, в контексті проєкту EuroComp) є в центрі уваги багатьох зарубіжних учених: П. Балбоні, Н. Барішніков, Е. Бонвіно, Я. Гжега, М. Жаме, Л. Зібатов, Г. Зібатов, Х. Кляйн, Н. Маркс, Ф. Майснер, Д. Спіт, Б. Хуфайзен, Т. Штегман та ін. З-поміж них є автори проєкту EuroCom, EuroComDidact, розробники практичних матеріалів в царині дидактики багатомовності.

Рецептивна технологія в межах проєкту EuroCom була запропонована у 90-х роках ХХ століття групою німецьких учених під керівництвом Х. Г. Кляйна (Університет дистанційної освіти в Хагені).

Наразі проєкт має потужне теоретичне підґрунтя і методичне забезпечення, адже його засновники мали на меті не тільки видання посібників та навчальних матеріалів, а й опис результатів науково-дослідної роботи в його межах. Доступ до матеріалів проєкту забезпечено й підтримано на сайті <http://www.eurocomresearch.net>

Проєкт EuroCom – це система практичних заходів, які спрямовані для надання європейцям можливості зберегти багатомовність або набути її за рахунок формування рецептивних компетентностей у споріднених мовах, починаючи з розвитку навичок читання ними.

У царині дидактики багатомовності EuroCom розглядаєть як додатковий метод до традиційного викладання мов та спосіб заохочення до його реформування. EuroCom не заперечує поглибленого вивчення іноземних мов, який покликаний інтенсифікувати початковий етап цього вивчення.

З-поміж матеріалів проєкту чільне місце посідають навчальні посібники: EuroComRom – романські мови (Х. Г. Кляйн, Т. Д. Штегман) (Klein, Stegmann, 2000), EuroComGerm – гер-

манські мови (Б. Хуфайзен, Н. Маркс) (Hufeisen 2007), EuroComSlav – слов'янські мови (Л. Зібатов, Г. Зібатов) (Zybatov, 2003).

Як уважає один із авторів EuroCom Х. Г. Кляйн, концепцію проекту актуалізовано в мовно-політичній, мовно-дидактичній та лінгвістичній площині, які взаємодіють між собою. Мовно-політичний аспект стосується підтримки та закріплення європейської багатомовності у структурі навчальних курсів з огляду на потреби професійної діяльності і соціальної мобільності та впливає на розроблення мовно-дидактичного аспекту (формування рецептивної іншомовної компетентності на основі трансферу іншомовних знань та умінь між спорідненими мовами) та використання результатів лінгвістичних досліджень у навчанні іноземних мов (Klein).

Дидактичним компонентом досліджень проекту є EuroComDidact, сайт, на якому розміщені електронні версії усіх наявних методичних та дидактичних посібників та публікації з рекомендаціями для роботи з ними (Meißner). Матеріали EuroComDidact сприяють розвитку дидактики багатомовності – нової області міждисциплінарних лінгвістичних досліджень, які спрямовані на вивчення теоретичних основ багатомовної освіти.

В Україні проблемам дидактики багатомовності присвячені наукові дослідження К. Балабухи, В. Гаманюк, О. Першукової, Ю. Кажан, І. Локшиної Л. Мороз та ін. Українські вчені аналізують напрями розвитку дидактики багатомовності в країнах Європи та в Україні, надають у своїх публікаціях відомості про історію виникнення проекту EuroCom, наголошують на важливості використання європейського досвіду у царині методів і технологій багатомовної освіти в школах України.

Так, В. Гаманюк уважає, що розроблення і впровадження концепції мовної освіти на основі дидактики багатомовності надасть можливість суттєвої інтенсифікації навчання. В українському контексті корисними могли б стати апробовані у освітній системі європейських країн “заходи по реалізації концептуальних засад багатомовності: диверсифікація іншомовної пропозиції; впровадження різних форм білінгвального навчання на навчання мови і фаху; впровадження другої та третьої іноземної мови ще у межах шкільної освіти;

впровадження раннього навчання іноземних мов; вивчення споріднених мов для розширення мовного репертуару; використання дидактичних засад багатомовності і поетапного введення іноземних мов зі скороченням терміну їх вивчення; зосередження на формуванні «часткових» іншомовних компетенцій; орієнтація на рецептивну багатомовність при навчанні іноземних мов” (Гаманюк, 2012).

Зазначимо, що реформа НУШ вже спрямувала зусилля українських освітян на вирішення цих завдань. Однак залучення вчителів до осмислення концептуальних ідей дидактики багатомовності та її методичного інструментарію, зокрема рецептивної технології, відбувається недостатньо ефективно.

Однією із причин такого гальмування є й те, що в педагогічній науковій літературі в Україні не представлено ґрунтовного аналізу основних принципів EuroCom у контексті української освітньої реформи, достатньо не осмислені шляхи запровадження рецептивної технології в практику українських вчителів-мовників, немає чіткого розуміння, на яких етапах навчання потрібно її застосовувати, яке місце і роль цієї технології у процесі навчання декількох іноземних мов.

Мета статті – проаналізувати основні положення концепції Eurocomprehension, цілі та завдання рецептивної технології, схарактеризувати її основні етапи та прийоми, визначити доцільність її використання на уроках мовних курсів у закладах загальної середньої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Концептуально проект EuroCom ґрунтується на ідеях плюрилінгвізму, які передбачають відмову від абсолютного домінування єдиної міжнародної мови.

Автори EuroCom вважають, що європейські мовні спільноти стають дедалі ближчими і замість того, щоб декларувати мовне розмаїття, їм потрібно прикладати зусилля до набуття багатомовної компетентності як здатності послуговуватися мовами співрозмовників (представників інших європейських країн), а не тільки використовувати одну міжнародну мову спілкування.

Це не означає відмови від англійської як міжнародної мови спілкування, проте роль інших мов, зокрема і мов меншин, регіональних мов, має визнаватися та підтримуватися.

Європейці, на думку розробників проекту, все більше усвідомлюють важливість рідної мови у житті людини, її ролі у національній самоідентифікації, але, зазвичай, вони ухиляються від зусиль, необхідних для набуття комунікативної компетентності кількома мовами, втрачають наполегливість, коли йдеться про викладання цих мов у школі.

Через відсутність належної лінгвістичної підготовки створюється перешкода для повноцінного спілкування між європейцями, а також для свободи пересування та можливості оселитися й працювати у сусідніх державах. Стратегічною метою EuroCom є прагматичне сприяння індивідуальній та соціальній європейській багатомовності.

Проект EuroCom дає інформацію щодо споріднених мов та пропонує навчальні стратегії, які спрямовані на активізацію усіх наявних механізмів їхнього свідомого засвоєння на основі трансферу мовних знань і умінь, використання попереднього мовного досвіду. Хоча сама ідея не є новою, утім практичне спрямування проекту надало їй широку популярність.

EuroCom визначає пріоритет розвитку рецептивних видів мовленнєвої діяльності, тому що, за думкою його розробників, в умовах комунікації в Інтернеті доводиться, насамперед, читати тексти або сприймати інформацію на слух, що формує сталу потребу у навичках іншомовної рецепції у якомога більшій кількості іноземних мов.

Підручники "EuroComRom", "EuroComGerm" та "EuroComSlav" створені на матеріалі романської, германської та слов'янської груп мов, дозволяють на основі трансферу знань виявити багато спільностей у виучуваних мовах.

Структура підручників ідентична, вміщує окрім викладу концептуальних принципів EuroCom ще й опис кожної з мов групи (загальні відомості, особливості морфологічної, синтаксичної будови мов, словотвірні можливості, перелік загальноживаної лексики, суфіксів, префіксів тощо), відомості з історії мови, кількість носіїв мови у світі, умови її функціонування. Підручники призначені як для школярів, так і для студентів, які навчаються в закладах освіти, так і для самостійного опанування мов. Їх слід розглядати як доповнення до широкого спектру навчального матеріалу, який є у наявності, для тих, хто вивчає іноземні мови.

Встановлено, що не обов'язково володіти всіма мовами, які розглядаються в цих виданнях: головне – слідувати стратегії EuroCom у роботі із текстами другою або третьою мовою, або декількома мовами одночасно. Для самостійного навчання розроблено аудіоматеріали, які спрямовані на формування правильної вимови. EuroCom "створює" багатомовних читачів, які більше не залежать від наявності перекладів.

"Практичні результати із самого початку" – це одне із основних гасел проекту. Як доводять дослідження результатів використання рецептивної технології, вже через декілька занять учні здатні читати тексти виучуваними спорідненими мовами. Але оволодіння читанням на початковому рівні – це не кінцева мета.

Справді, спочатку EuroCom зосереджувався саме на формуванні навичок читання, але згодом, завдяки розвитку інформаційних технологій, проект поширився і на розвиток навичок аудіювання. Наразі технологія EuroCom використовується також і у процесі формування здатності учнів до усної та письмової продуктивної комунікації.

Як додатковий ефект у межах проекту розглядають формування європейської свідомості порозуміння, сприйняття культурного і мовного розмаїття як цінності. Це відбувається ще й за рахунок того, що поряд із більш розповсюдженими європейськими мовами до навчального процесу залучаються регіональні мови і мови нацменшин.

Основними положеннями концепції EuroCom з огляду на його мету є такі:

1. Жодна мова не є абсолютно невідомою ізолюваною територією. Кожна нова мова, якщо вона належить до спорідненої мовної групи, має спільні ознаки.

2. Людина, яка вже володіє однією європейською мовою знає багато про більшість інших і не починає з початку, а насправді має несподівано велику кількість лінгвістичних знань, що мають відношення до нової мови. Розуміння цього додає впевненості та забезпечує мотивацію до вивчення нової мови.

3. Кожна мова є цінною. Мовне і культурне розмаїття є суспільним багатством.

4. Традиційні методи і технології навчання нової мови не завжди належним чином мотивують учнів.

5. Навчання має відбуватися на відкритті знайомого в незнайомому на основі активізації людської здатності переносити попередні знання і досвід в новий контекст.

6. Все, що сприяє розумінню загального смислу тексту і ефективному спілкуванню навіть на найнижчому рівні оцінюється як позитивний навчальний досвід.

7. Від учнів не вимагається нічого, що вони ще не можуть робити. Їхня навчальна діяльність має ґрунтуватися на тому, що вони вже знають і уміють.

8. На відміну від традиційного навчання цінуються всі зусилля, які докладають учні, що надзвичайно важливо з точки зору мотиваційного зворотного зв'язку.

На початку вивчення нової мови у людей часто виникають психологічний та мотиваційний бар'єри. Вони ґрунтуються, по-перше, на індивідуальних побоюваннях, що навчання нової мови може потребувати великих зусиль, по-друге, на упередженнях, які існують у суспільстві, що багатомовність – це скоріше аномалія, а не норма.

Саме тому перші контакти з іншою мовою часто емоційно сприймаються через тривогу і опір. Прагматична стратегія досягнення реальної багатомовності без значних початкових зусиль, на думку авторів EuroCom, сприятиме їхньому подоланню.

На відміну від традиційних підходів до вивчення іноземних мов, EuroCom не ставить за мету досягти мовної досконалості на рівні носіїв мови (так звана *near native competence*) і виходить із визнання цінності та значущості часткової комунікативної компетентності у декількох мовах. Поняття часткової компетентності, на думку П. Бальбоні, це «володіння учнями іноземною мовою, яке, можливо, не є досконалим на певний момент часу, проте сприяє подальшому розвитку у них багатомовної компетентності» [Klein, с. 5].

Громадяни, що перебувають в умовах багатомовності, використовують різні мови у різних комунікативних ситуаціях, тож, у основу навчання має бути покладено прагматичний підхід і до вибору мови, і до тих аспектів, на яких має зосереджуватися увага. Достатнім буде оволодіння лише необхідними навичками з кожної іноземної мови, де це необхідно – рецептивними, у інших випадках, можливо, продуктив-

ними (усними і письмовими), або тільки навичками усного мовлення або читання.

Розроблені у межах проєкту підручники не замінюють традиційні підручники відповідних мов, а розглядаються передусім як пропедевтичні курси, з метою створення підґрунтя для формування багатомовної компетентності та полегшити шлях до вивчення інших споріднених мов, до усвідомлення взаємозв'язку мов та культур.

Завданням EuroCom на початковому етапі навчання мов – дати учням лише те, що легко, що вони вже знають та вміють, навіть якщо вони не здогадуються про це.

Психологічна мета цієї технології навчання – додати учням більше впевненості в собі, посилити їхню мотивацію у процесі навчання.

Отже основні характеристики технології EuroCom це:

- оптимізація зусиль у навчанні декількох мов (не збільшення, а зменшення їх);
- реалістичність та досяжність навчальних стратегій: відмова від надмірних вимог щодо рівня досягнень в опануванні декількома мовами (визнання цінності часткової комунікативної компетентності з метою досягнення цілей спілкування);
- зосередження на початковому етапі не на продуктивних видах мовленнєвої діяльності в усній і письмовій формі, а на розвитку компетентності у читанні;
- осмислення читання та аудіювання як підґрунтя для подальшого розвитку умінь письма, монологічного та діалогічного мовлення.
- визнання тексту як основної дидактичної одиниці у навчанні другої мови.
- пріоритетність розвитку дедуктивних умінь у навчанні другої мови або декількох мов;
- розгляд помилок як результату певного досвіду;
- відмова від негативного оцінювання, адже навіть невдалі спроби підвищують мотивацію учнів до подальшого навчання.

Автори EuroCom виділяють сім мовних рівнів, які дають можливість в межах групи споріднених мов (романських, германських або слов'янських) виділити спільні для них елементи.

Ці сім рівнів отримали метафоричну назву «семи сит». Подібно до шукачів золота, учні здобувають інформацію із нової мови за допо-

могою цих уявних сит. Виявлені спільні елементи дозволяють одночасно набути рецептивної компетентності одразу в декількох мовах.

Поділ роботи із новим текстом на сім сит спрямований на те, щоб полегшити роботу з осмислення інформації цього тексту. Учень послідовно рухається від дялянок, де розпізнавання є відносно зрозумілим, до тих, смисл яких затемнений або вимагає певного практичного досвіду

Перше "сито" – це міжнародні слова, інтернаціоналізми. Як інтернаціоналізми розглядаються і власні геграфічні назви.

Дорослі зазвичай мають близько 5000 цих легко впізнаваних слів у своєму словниковому запасі. Запас інтернаціоналізмів у дітей певних вікових груп – це питання подальших досліджень. Як інтернаціоналізми розглядаються і власні геграфічні назви.

Друге – спільна лексика, яка присутня у всіх мовах групи. Це "сито" показує, як знання лише однієї мови може відкрити двері для інших. "Третє" – фонетичні відповідності (схожість звучання слів у різних мовах та усвідомлення можливих фонетичних відхилень);

"Четверте сито" зосереджує на правописі та вимові, встановленні співвідношення між звуком та графічним знаком, який його позначає. У споріднених мовах зазвичай використовуються одні й ті ж букви для написання тих самих звуків, деякі орфографічні рішення є різними і можуть перешкоджати розпізнаванню слів.

"П'яте сито" стосується загальних для споріднених мов синтаксичних структур і використовує той факт, що у споріднених мовах існують структурно ідентичні синтаксичні структури.

"Шосте сито" розглядає морфосинтаксичні елементи (граматичні явища словозміни, словотвору) і надає основні формули для визначення різних шляхів розвитку різних граматичних елементів у мовами («Як ми розпізнаємо першу особу множини романських дієслів?»).

Нарешті, "сьоме сито" зі списками префіксів і суфіксів дозволяє розробити значення складних слів шляхом відокремлення елементів від кореневих слів. Наприклад, запам'ятовування відносно невеликої кількості грецьких і латинських префіксів і суфіксів дає можливість розшифрувати велику кількість слів.

Наприкінці цього процесу, той, хто починає вивчати мову, дізнається, який великий запас знань він вже має, як багато він уміє.

Автори підручників вважають, що неефективно поступово переходити від навчання однієї мови до іншої, а краще використовувати один набір принципів, щоб відкрити двері до всіх цих споріднених мов. Обмежувати свої багатомовні амбіції було б марною тратою усіх переваг, отриманих від технології.

Як вже зазначалося, основною дидактичною одиницею в процесі формування рецептивних компетентностей у межах проекту EuroCom є текст. Принципи роботи з текстом відрізняються від традиційних, коли осмисленню тексту передують велика підготовча словникова робота. EuroCom пропонує дедуктивний аналіз тексту, розглядаючи дедукцію основним елементом спілкування навіть рідними мовами, як у процесі читання, так і слухання. Адаже при сприйнятті письмового або усного тексту ми розбираємо, що мається на увазі, опрацьовуємо слова, які нечітко написані або вимовлені, значення невідомих слів з'ясовуємо з контексту.

Розробники технології виходять із того, що перед тим, як прочитати текст іншою мовою, ми вже маємо певні фонові знання, які актуалізуються у тексті, уявлення про тип видання, у якому опублікований текст; швидкий огляд тексту дає інформацію про жанр (література, офіційний текст, інструкції, газетна стаття, п'єса тощо). Ми бачимо наявність цитат, можемо здогадатися по ілюстраціях, заголовку, географічним назвам його історико-культурний дискурс. Нам знайома формальна організація тексту (наявність назви, поділ на абзаци, розділові знаки).

Важливою особливістю технології EuroCom є намагання працювати із незнайомим текстом якомога довше без словників чи граматик, що сприяє швидкому процесу оволодіння рецептивними видами мовлення.

На основі матеріалу підручників EuroCom ми виділили такі етапи дедуктивного аналізу тексту:

1. Робота із заголовком тексту. Спроба зрозуміти із заголовку, про що йдеться у тексті, спрогнозувати його зміст.

2. Читання тексту або його найважливіших частин, як-от початок і кінець (Під час першого читання слід уникати читання кожного окре-

мого слова. Потрібно ігнорувати труднощі, не застрягти на них, не турбуватися про граматичні деталі; не зупинятися, щоб переглянути і осмислити незрозумілі місця у тексті).

4. Опрацювання (обговорення) загальної теми та основної думки тексту, мету його автора.

5. Переклад всіх знайомих слів.

6. У процесі повторного читання – заповнення прогалін – незрозумілих слів. Намагання зрозуміти логіку контексту, використання здатності до припущення, здогадки (На цьому етапі потрібно змиритися із частковим розумінням тексту. Замість того, щоб турбуватися про досконалість потрібно усвідомити, як багато ми зрозуміли, не маючи багато чого вчитися заздалегідь).

7. На наступних етапах читання – залучення двомовних словників для роботи із окремими словами, які викликали зацікавленість або мають важливість для розуміння тексту.

Мета роботи з текстом – не здійснити якісний переклад, а чітко зрозуміти, про що йдеться у тексті.

На першому етапі, який передбачає швидке прочитання тексту повністю, вхідний матеріал розглядається на глобальному рівні, за допомогою закритих питань (так/ні), спрямованих на загальне розуміння ситуації, основної теми та авторської мети.

На етапі від глобального до детального розуміння тексту учні та учениці після першого повного прочитання тексту про себе повинні здійснити вголос приблизне осмислення тексту своєю першою мовою (L1), тобто виконати щось подібне до перекладу з листа.

Пропоновану роботу виконують учні послідовно, абзац за абзацем, що дає змогу провести ретельний колективний аналіз тексту та стратегій, які застосовано для його розуміння, оскільки основною метою її є перевірка розуміння змісту прочитаного.

На етапі поглибленого прочитання тексту учням доцільно запропонувати ряд питань, які звертають їхню увагу на більш детальне розуміння, яке, передусім, вибудовано від розуміння окремих аспектів тексту до розбору конкретних слів або термінів. Просіювання тексту через сім сит здійснюють саме на цьому етапі.

Цей процес дає змогу учням обмінюватися своїми думками щодо змісту, обґрунтовуючи свої припущення, що безумовно сприяє підви-

щенню їхнього когнітивного потенціалу і прищеплює їм навички колективної роботи.

Важливим є питання практичної значущості проекту EuroCome та шляхів досягнення його ефективності.

З-поміж педагогічних умов, що сприяють успішній реалізації завдань проекту – наявність мотивації учасників освітнього процесу та готовність до сприйняття інноваційних технологій. Це передбачає від учнів і батьків розуміння багатомовності як позитивного явища та необхідності нових підходів до її формування; глибокого осмислення вчителями основних принципів EuroCome, здатність використовувати цю технологію, розробляти власні індивідуалізовані матеріали для своїх учнів, удосконалюватися у володінні мовами, які викладаються.

Також важливою є чітка робота адміністрації школи: спланована диверсифікація навчальних курсів (внесення у програму короткострокових мовних курсів, спрямованих на формування певних мовленнєвих компетентностей; інтеграція мовних і немовних курсів; сприяння використанню вчителями методів і технологій багатомовної освіти, організація навчання вчителів за програмами багатомовної освіти).

Для кого EuroCome є найбільш ефективною технологією? Передусім для тих, хто вмотивований на вивчення декількох мов і для тих, для кого вивчення мов є професійною або навчальною необхідністю, необхідністю спілкування у іншомовному середовищі.

Особливо це стосується тих здобувачів освіти, які вже володіють хоча б однією іноземною мовою, тобто існує підґрунтя для трансформації з однієї спорідненої мови на іншу. Такі особи самостійно або під керівництвом, учителя, тренера, можуть, маючи високу індивідуальну мотивацію, досить вправно аналізувати мовні таблиці із підручників EuroCome, застосовувати дедуктивний аналіз, опрацьовуючи тексти.

Щоправда, нас цікавить передусім застосування цієї технології у в межах експерименту із запровадження моделі багатомовної освіти, яка пропонується для закладів загальної середньої освіти в Україні і представлена у “Концепції моделі багатомовної освіти для закладів загальної освіти із навчанням мов корінних народів і національних меншин”, яка розроблена спів-

робітниками відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інститут педагогіки НАПН України (Фідкевич О., Богданець-Білокаленко Н., 2020).

Потрібно констатувати, що українська школа системно поки ще не готова до створення окремих шкільних курсів, які б на початковому етапі забезпечували формування рецептивної компетентності на споріднених мовах.

Хоча реформа НУШ надала можливості закладам загальної середньої освіти для самостійного планування освітнього процесу, шкільна система ще не демонструє достатньої гнучкості для ефективно диверсифікації мовних курсів.

Отже, експеримент із запровадження цієї технології відбувався в межах вже існуючих мовних курсів. Наші експериментальні дослідження засвідчили, що рецептивна технологія є ефективною у процесі вивчення другої спорідненої іноземної мови, коли навчання починається з 5 класу або у старшій школі. Об'єктивні результати використання означеної технології показали, що учні і в умовах одночасного вивчення рідної мови і української мови як державної, якщо ці мови є спорідненими, (наприклад використання загальної абетки, відомостей про текст, мовні явища тощо).

Учні молодших класів, за результатами експерименту, самостійно не дуже вправно можуть порівнювати мовні явища, знаходити схожі слова, граматичні конструкції, але цю роботу необхідно проводити системно, використовуючи ігрові форми роботи, залучаючи учнів до мовних експериментів, елементарних досліджень, проектної діяльності.

Учням та ученицям подобається дедуктивний аналіз тексту, який можна використовувати як на уроках іноземної мови, так і на уроках рідної мови.

Рецептивна технологія в процесі її актуалізації в закладах загальної середньої освіти в Україні потребує від учителів здатності розробляти

самостійно навчальні матеріали, підбирати цікаві та доступні учням тексти, адже сутність рецептивної технології обумовлюється її особистісно орієнтованим спрямуванням, тому важливо, щоб при підготовці цих матеріалів урахувалася підготовка учнів, їхній рівень комунікативної компетентності у виучуваній мові, їхні фонові знання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, важливою перевагою використання рецептивної технології є інтенсивний розвиток когнітивних і метакогнітивних здібностей учнів і учениць, оскільки у процесі її актуалізації вони починають краще усвідомлювати механізми розуміння тексту, виробляти власні стратегії його опрацювання, розвивають уміння роботи в групах, самостійної роботи. Рецептивна технологія надає можливість здобувачам освіти мобілізувати усі наявні механізми свідомого засвоєння споріднених мов, трансферу мовних знань і умінь, отриманих у процесі вивчення попередніх мов. Її системне використання уможливує досягнення вагомих результатів, як-от:

- підвищення мотивація учнів,
- зменшення тривожності і страху перед вивченням нової мови
- формування здатності до трансферу не тільки мовних явищ, але й культурних явищ, навчальних стратегій;
- підвищення інтенсивності розвитку аналітичних умінь;
- оптимізація процесу формування читацьких умінь;

Рецептивна технологія дає можливість здобувачам освіти робити свої перші та швидкі кроки в оволодінні іноземними мовами, поглибленні та розширенні вже наявних знань, умінь та навичок опрацьовувати іншомовні тексти, здобуваючи необхідну інформацію, а також створює умови для подальшого формування багатомовної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Першукова О. Диверсифікація структури багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. *Наукові записки*. Випуск 132. Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : ПБВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 26–30.
2. Klein H. G. EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können / H. G. Klein, T. D. Stegmann. Aachen : Shaker, 2000. 287 с.
3. Hufeisen B. EuroComGerm – Die sieben Siebe : Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, N. Marx. Aachen : Shaker, 2007. 370 S.
4. Zybatov, Lev EuroComSlav – a road to Slavic languages Wiener Slawistischer Almanach 52, 2003, pp. 281-295

5. Klein H. G. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa : Eurocomprehension [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf.

6. Meißner F. J. EuroComDidact [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.eurocomfrankfurt.de/lit/eurodidct.pdf>.

7. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія, КПІ ДВНЗ «КНУ». Кривий Ріг : Видавничий дім. 2012. 377 с.

8. Фідкевич О., Богданець-Білоskalенко Н. Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти України. Український педагогічний журнал. 2020. № 3. стор. 66-74.

REFERENCES:

1. Pershukova O. (2014) Dyversyfikatsiia struktury bahatomovnoi osvity shkoliariv u krainakh Zakhidnoi Yevropy [Diversification of the structure of multilingual education of schoolchildren in Western European Countries]. *Naukovi zapysky*. Vypusk 132. Seriya: Pedagogichni nauky. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. P. 26–30.

2. Klein H. G. (2000) EuroComRom – Die sieben Siebe : Romanische Sprachen sofort lesen können / H. G. Klein, T. D. Stegmann. Aachen : Shaker.

3. Hufeisen B. (2007) EuroComGerm – Die sieben Siebe : Germanische Sprachen lesen lernen / B. Hufeisen, N. Marx. Aachen : Shaker.

4. Zibatov (2003) LevEuroComSlav – a road to Slavic languages Wiener Slawistischer Almanach 52, pp. 281-295.

5. Klein H. G. Neue Wege zur Mehrsprachigkeit in Europa : Eurocomprehension. Retrieved from: www.eurocomresearch.net/lit/innsbruck.pdf.

6. Meißner F. J. EuroComDidact. Retrieved from: <http://www.eurocomfrankfurt.de/lit/eurodidct.pdf>.

7. Hamaniuk V. A. (2012) Inshomovna osvita Nimechchyny u konteksti zahalnoieuropeiskykh intehtratsiinykh protsesiv: teoriiaipraktyka : monohrafiia [ForeignlanguageeducationinGermanyinthecontextoftheintegration processes in Western Europe: theory and practice : monography], *KPIDVNZ "KNU"*. KryvyiRih : Vydavnychidim.

8. Fidkevych O., Bogdanets-Biloskalenko N. (2020) Zmist i funktsii bahatomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy [The content and functions of multilingual communicative competence of learners of general secondary education institutions]. *Ukrainskyi pedagogichnyi zhurnal*. No. 3. Pp. 66-74.

УДК 373.2.016:811.111]:004.77

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.7>

Катерина БРОВКО

доктор філософії, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання, Київський університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 02154

ORCID: 0000-0001-8572-9316

Бібліографічний опис статті: Бровко, К. (2022). Сучасні підходи використання соціальних мереж у підвищенні пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.7>

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПІДВИЩЕННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто потенційні можливості та особливості сучасних підходів використання соціальних мереж як засобу активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Наведено статистичні дані проведеного у 2021 р. дослідження аналітичною компанією «R&B Group» в галузі досліджень ринку і рекламної діяльності щодо найпопулярніших соціальних мереж у світі за кількістю користувачів. Здійснено їх аналітичний аналіз. Здійснено аналіз ключового поняття дослідження «соціальні мережі» з точки зору різних наукових підходів. Акцентовано увагу на історичному започаткуванні терміну «соціальні мережі». Окреслено освітні функції використання соціальних мереж Facebook, Instagram, YouTube, Telegram, TikTok на практичних заняттях з іноземної мови та окреслено їх освітньо-пізнавальні можливості. Обґрунтовано технології їх використання під час проведення практичних занять з іноземної мови. Наведено приклади творчих завдань із залученням соціальних мереж, які доцільно використовувати на практичних заняттях з іноземної мови з метою активізації пізнавального інтересу студентської молоді. Представлено фрагменти авторської технології використання інтерактивних вправ та завдань спрямованих на вивчення лексичних одиниць, граматичних та орфографічних навичок, аудіювання та на закріплення вивченого матеріалу. Доведено, що проведення практичних занять з іноземної мови з використанням соціальних мереж, сприяє реалізації принципу доступності навчання, зручності, великої інформативності, неформальності навчання, сприятливого емоційного фону, оптимізації освітнього процесу, індивідуального підходу в навчанні, а також створює міцне підґрунтя для активізації пізнавального інтересу студентів, самонавчання і саморозвитку, формування навичок комунікації та кооперації між викладачем та студентом у позааудиторний час, долають будь-які бар'єри в обмеженості доступу до навчання, роблять його нестандартним і цікавим.

Ключові слова: соціальні мережі, іноземна мова, пізнавальний інтерес, Web-сервіси.

Kateryna BROVKO

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Methodology, Borys Grinchenko Kyiv University, I. Shamo boulevard, 18/2, Kyiv, Ukraine, 02154

ORCID: 0000-0001-8572-9316

To cite this article: Brovko, K. (2022). Suchasni pidkhody vykorystannia sotsialnykh merezh u pidvyshchenni piznavalnoho interesu studentiv do vyvchennia inozemnoi movy [Modern approaches to the use of social networks to increase students' cognitive interest in learning a foreign language]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.7>

MODERN APPROACHES TO THE USE OF SOCIAL NETWORKS TO INCREASE STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article considers the potential opportunities and features of modern approaches to the use of social networks as a means of enhancing students' cognitive interest in learning a foreign language. The statistics of the 2021 study conducted by the analytical company «R&B Group» in the field of market research and advertising on the most popular social networks in the world by number of users. Their analytical analysis was performed. An analysis of the key concept of the study «social networks» in terms of different scientific approaches. Emphasis is placed on the historical origin of the term «social networks». The educational functions of using social networks Facebook, Instagram, YouTube, Telegram, TikTok in practical classes in a foreign language are outlined and their educational and cognitive opportunities

are outlined. The technologies of their use during practical classes in a foreign language are substantiated. Examples of creative tasks involving social networks are given, which should be used in practical classes in a foreign language in order to enhance the cognitive interest of student youth. Fragments of the author's technology of using interactive exercises and tasks aimed at studying lexical units, grammatical and spelling skills, listening and consolidating the studied material are presented. It is proved that conducting practical classes in a foreign language using social networks, contributes to the implementation of the principle of learning accessibility, convenience, great information, informal learning, favorable emotional background, optimization of the educational process, individual approach to learning, and creates a solid foundation for cognitive interest students, self-study and self-development, the formation of communication skills and cooperation between teacher and student in extracurricular time, overcome any barriers to limited access to learning, make it non-standard and interesting.

Key words: social networks, foreign language, cognitive interest, Web-services.

Актуальність проблеми. В умовах сучасного інформаційного суспільства дедалі більше актуалізується питання використання соціальних мереж в освітніх цілях, зокрема, й у підвищенні пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. Адже за даними звіту Global Digital за 2021 рік, найбільшу частку користувачів соціальних мереж складають молоді люди у віці від 17 до 24 років. Означене підкреслює підвищений інтерес молоді у користуванні соціальними мережами, що може бути використано з навчальною метою. Оскільки використання соціальних мереж надає можливості до: розвитку навичок спілкування в текстовому форматі та покращення рівня граматики шляхом знаходження собі партнера для спілкування з будь-якої країни світу за віком та колом інтересів; долучення до блогів носіїв мови з метою здобуття нових компетенцій; відкритого доступу до вже готової комунікаційної платформи з детально продуманим інтерфейсом, тощо. Означене у свою чергу суттєво підвищує мотивацію та пізнавальний інтерес студентів до вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітним аспектам проблеми активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови з використанням очно-дистанційних форм навчання та СМ, зокрема, присвячена значна кількість наукових досліджень, як от: методика викладання іноземної мови в умовах дистанційної форми навчання (О. Котенко, Н. Кошарна, А. Соломаха та ін.); освітні можливості соціальних мереж (Д. Бодненко, С. Івашнова, Ф. Майнаєв, А. Мірошніченко, О. Шевнюк, Дж. Ауді П. Бато (англ. Audi J. P. Bato), Д. Марціал (англ. D. Marcial) та ін.); використання соціальних мереж у процесі навчання іноземної мови (І. Карпа, Р. Бужиков, І. Козубай, Дж. Макдермотт (англ. G. McDermott), М. Пікарт (англ. Marcel Pikhart) та ін.).

Мета дослідження полягає у виокремленні сучасних підходів використання соціальних мереж у підвищенні пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливість нової парадигми освіти полягає в переорієнтації системи освіти в цілому та вищої освіти, зокрема на врахування потреб молоді шляхом інтеграції популярних соціальних мереж у систему вивчення іноземної мови, що вказує на сучасний підхід та свіжий погляд на проблему підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. У такий спосіб актуалізується проблема виокремлення особливостей застосування соціальних мереж з метою підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови.

Початковою метою створення соціальних мереж було передбачено комунікативно-інформаційну функцію, в основі якої було закладено орієнтацію на тісні взаємовідносини між двома і більше людьми. Загалом, сам термін «соціальна мережа» був започаткований британським соціологом, представником Манчестерської школи Джеймсом Барнсом ще у 1954 році для визначення соціальних зв'язків, які відрізнялися від традиційних для багатьох соціологів понять (обмежені групи – племена, сім'ї, соціальні категорії – стать, етнічна належність). Станом на сьогодні під поняттям «соціальна мережа» слід розуміти платформу, яка базується на людських зв'язках або ж взаємних інтересах, що допомагає людям здійснювати зв'язок між собою та групування за специфічними інтересами. Її основне завдання полягає у забезпеченні можливості спілкування користувачів через: відео-чати; блоги; надсилання файлів, зображень, музики, GIF-анімацій, текстових повідомлень; запис сторісів; долучення до спільнот; викладання постів; розміщення інформаційних банерів, реклами, тощо. В неза-

лежності від їх індивідуальних особливостей, вподобань чи локації.

В контексті наших наукових пошуків заслуговує на увагу проведене в 2021 році дослідження компанією «R&B Group» в галузі досліджень ринку і рекламної діяльності щодо найпопулярніших соціальних мереж у світі за кількістю користувачів (див. рис. 1). Відтак, серед найпопулярніших соціальних мереж перше місце посідає Facebook, інтернет-юзерами якої є майже 60% користувачів. Дещо поступаються йому популярністю YouTube (43%) та Instagram (30%) (Офіційний Web-site R&B Group» в галузі досліджень ринку і рекламної діяльності).

В контексті досліджуваної проблеми доцільно розкрити сутність ключового поняття дослідження «соціальні мережі».

Відтак, дослідник О. Щербаков у своїх наукових доробках, зазначає, що це – «інтерактивний, багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі, автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом» (Щербаков, 2012).

На думку С. Івашнєвої, соціальні мережі – це «віртуальний майданчик, що забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі й обмін даними між користувачами й обов'язково передбачає попереднє створення облікового запису» (Івашнєва, 2012).

Базуючись на поглядах науковців з досліджуваної проблеми, слід зазначити, що використання соціальних мереж як комунікаційного

майданчика може дозволити організувати самостійну роботу студентів у позааудиторний час. Адже методично правильна й цілеспрямована інтеграція онлайн сервісів у освітній процес ЗВО матиме вагомий потенціал розвитку саморегульованого самостійного навчання студентів через свої активні та динамічні властивості. Означене у свою чергу сприяє не тільки підвищенню якості освітнього процесу, але й підвищенню рівня пізнавального інтересу студентів, адже викладач стає координатором цього руху через активне включення у молодіжне середовище в контексті мобільностей сучасного світу.

Умовно соціальні мережі можна класифікувати за:

- *типом* (пошук людей, роботи, особисте спілкування, професійне спілкування, розваги);
- *географічним охопленням*: світові, і такі що функціонують лише в якомусь одному місці (регіоні, частині світу, країні);
- *відкритістю* (більшість мереж є відкритими, а до нечисельних закритих можна потрапити лише за рекомендацією);
- *за рівнем розвитку* (веб-1.0 – найперші мережі з базовим функціоналом, веб-2.0 – сучасні мережі із широким функціоналом для спілкування, веб 3.0 – соціальні мережі майбутнього).

Які у свою чергу поділяються на:

- *мережі дозвілля, спілкування та обміну інформацією* (MySpace, Youtube, Instagram, Twitter, Facebook, Telegram, TikTok, та ін.);
- *загально тематичні, навчальні, соціалізуючі* (Wikipedia.org, ResearchGate, Academia.edu, Prometheus, Coursera, TED Talks, WolfRamAlpha, The Khan Academy, Pinterest, тощо);

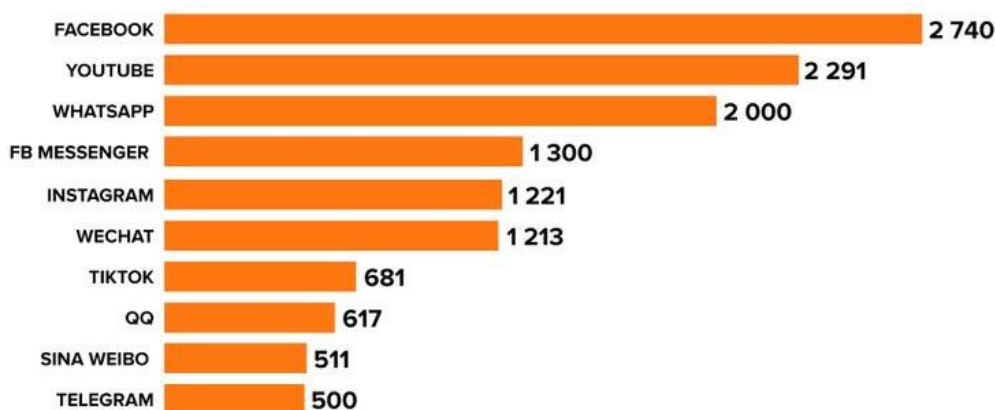


Рис. 1. Найпопулярніші соціальні мережі у світі за кількістю користувачів у 2021 р. (за версією R&B Group)

– вивчення іноземних мов (Simpler, Buddy.ai, Duolingo, Lingualego, Busuu. Prasal verbs та ін.).

Також необхідно зазначити, що серед позитивних аспектів використання соціальних мереж у підвищенні пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови можна виділити:

1) зручність інтерфейсу, засобів комунікації, організації та форм подання контенту, які є зрозумілими та звичними для студентів;

2) наявність різних форм взаємодії і комунікацій, що забезпечує широкий діапазон можливостей включення в освітній процес;

3) можливість миттєвого обміну повідомленнями, що містять корисну для навчання інформацію;

4) керуючись профілем студента викладач має змогу знайти та підібрати індивідуально-особистісний підхід до студента і забезпечувати якіснішу подачу навчального матеріалу;

5) завдячуючи функції фільтрації у налаштуваннях за відповідними критеріями можна легко знаходити потрібний контент;

6) уможливило залучення до участі в освітньому процесі експертів, консультантів, філологів, лінгвістів, перекладачів та інших фахівців у галузі навчання іноземних мов;

7) має широкі демонстраційні можливості, що уможливило шерінг будь-яким навчальним контентом зі студентами;

8) інформаційно-комунікаційна підтримка навчального курсу в соціальній мережі дозволяє студентам брати участь в обговореннях і виконувати завдання з будь-якого місця, забезпечує ретельне засвоєння знань;

9) уможливило спільну роботу над створенням навчального контенту з його подальшим обговоренням;

10) має можливість проведення опитувань, дискусій, фокус-груп, конференцій, круглих столів, освітніх дебатів, конференцій, вебінарів, воркшопів та інших інтернет-заходів у більш звичному та цікавому для студентів форматі;

11) відкритий доступ до віртуальної бібліотеки аудіо- та відеоматеріалів, які можуть бути використані в структурі курсу.

Окрім позитивних аспектів використання соціальних мереж у вивчення іноземної мови слід також виокремити певні недоліки, як от: 1) розпорошеність уваги на інші подразники (на повідомлення від інших людей, сповіщення); 2) залежність від якості Інтернет-з'єднання,

залежність від технічної оснащеності; 3) надто великий об'єм інформації може викликати втому, переобтяженість інформацією; 4) поверхове сприйняття інформації без заглиблення в неї, що ускладнює засвоєння інформації; 5) надмірно часте перебування в соціальних мереж може призвести до залежності.

Оскільки означене дослідження відображає власний ефективний досвід автора з активізації пізнавального інтересу студентів до вивчення іноземної мови. На нашу думку доцільним є виокремлення найпопулярніших сучасних соціальних мереж «СМ» та окреслення їх освітніх функцій в контексті навчання іноземної мови студентів на прикладі власних авторських розробок, які використовуються під час проведення практичних занять з іноземної мови (Таблиця 1).

На основі виокремлених найпопулярніших сучасних соціальних мереж «СМ» та окреслення їх освітніх функцій в контексті навчання іноземної мови студентів, слід навести декілька прикладів використання деяких із зазначених вище СМ та зупинитися на авторському баченні їх використання під час проведення занять з іноземної мови.

Використовуючи СМ Facebook можна запропонувати студентам провести освітні дебати та зайнятися розробкою рекламного банеру до них (Рис. 2).

На основі платформи СМ Instagram, доцільно буде запропонувати студентам розробити та розмістити інформаційні банери на певну тематику з їх подальшим колективним обговоренням та коментуванням (Рис. 3).

Для практикування завдань щодо ререйтингу фільму в іншому жанрі з подальшим розміщенням посту в СМ, варто скористатися ТікТок та організувати колективне обговорення фільму (Рис. 4).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи слід зазначити, що СМ слід розглядати не лише як розважально-комунікативний засіб взаємодії між людьми, але також як великий освітній потенціал, інтерактивний майданчик – основу інноваційного освітнього процесу із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Використання позитивних сторін СМ полягає в дозволеності реалізувати принципи доступності навчання, зручності, великої інформативності, нефор-

мальності навчання, сприятливого емоційного фону, оптимізації освітнього процесу, індивідуального підходу в навчанні, а також створює міцне підґрунтя для активізації пізнавального інтересу студентів, самонавчання і саморозвитку, формування навичок комунікації та кооперації між викладачем та студентом

у позааудиторний час, долають будь-які бар'єри в обмеженості доступу до навчання, роблять його нестандартним і цікавим.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у вивченні особливостей застосування СМ у освітньому процесі як однієї з технологій дистанційного навчання, апроба-



Рис. 2. Приклад проведення освітніх дебатів у СМ Facebook

Таблиця 1

Освітні функції СМ в контексті навчання іноземної мови студентів

СМ	Освітньо-пізнавальні можливості	Можливості використання
Facebook	– формує у студентів здатність самоорганізації, критичне мислення, оцінну функцію, взаємодію та співпрацю	– проведення освітніх дебатів, онлайн-семінарів, воркшопів; вебінарів, тендерів; – розробка та розміщення Gif-анімацій, що стосуються вивчення іноземної мови; – проведення голосувань; – долучення до спільнот
Instagram	– створення простору для творчих задумів і самореалізації студентів; активізують мовно-розумову діяльність	– ведення щоденників-блогів з їх подальшим обговоренням; – запис сторісів за допомогою віртуальної технології Snapchat; – розробка відео-реклами, інформаційних банерів
YouTube	– розширюють кругозір студентів, збуджують інтерес до набуття іноземної комунікативної компетентності; – вправляння у техніці ведення розмови іноземною мовою	– обговорення короткометражних лекцій на каналі TED-talks з можливістю їх колективного коментування; – підписка до каналів з вивчення іноземної мови «English Show», «Arnel's Everyday English», «Oxford Online English», тощо
Telegram	– активізують мислення студентів; – тренують усі види мовної діяльності	– групове навчання в міні чатах; – обмін файлами; – проведення інтерактивних групових ігор, вікторин, конкурсів, тощо
TikTok	– вправляння у техніці ведення розмови іноземною мовою; – активізують мовно-розумову діяльність; – створення простору для творчих задумів і самореалізації студентів	– обговорення короткометражних відеороликів та сторісів; – рерайтинг фільму в іншому жанрі з подальшим розміщенням посту; – проведення челенджів



Рис. 3. Приклад розробки студентами інформаційного банеру



Рис. 4. Приклад виконання студентами завдання з рерайтингу фільму в іншому жанрі

ція очно-дистанційного навчання на практичних заняттях з іноземної мови та експериментальній перевірці впливу СМ на підвищення

рівня пізнавального інтересу та вмотивованості студентів до навчання англійської мови під час практичних занять з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодненко Д. Использование социальной сети Facebook для обучения будущих журналистов. *Науковий вісник інноваційних технологій*. 2012. № 1, 29-35.
2. Бужиков Р., Доній В. Social networks as a modern tool of teaching foreign language. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2021. Том 19. № 1, 202-210. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2021.19.202-210>.
3. Івашньова С. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2012. № 2, 15-17.
4. Карпа І. Використання веб-сторінок та соціальної мережі Facebook у процесі навчання англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук: зб. наук. пр.* 2015. Вип. 12, 267-272.
5. Козубай І., Плиська В. Актуальність використання соціальної мережі instagram для вивчення англійської мови. 2020. *Scientific Collection «InterConf»: INTERNATIONAL FORUM: PROBLEMS AND SCIENTIFIC SOLUTIONS* (November 6-8, 2020). С. 355-358.
6. Майнаєв Ф. Використання соціальних мереж у on-line-навчанні. *Innovative solutions in modern science*. 2016. № 2 (2), 1-9.
7. Мірошниченко А., Шевнюк О. Інстаграм як сучасне освітнє середовище. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 3, 40-45.

8. Офіційний Web-site R&B Group» в галузі досліджень ринку і рекламної діяльності. URL: <https://rb.com.ua/uk/>.
9. Соломаха А. Применение цифровых технологий для формирования иноязычной грамматической компетенции в процессе раннего обучения иностранным языкам (на примере немецкого языка). *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2020. Том 8, 121-135.
10. Хоружа Л., Прошкін В., Котенко О., Смірнова-Трибульська Є. Digital competence: abilities of a lecturer and expectations of students (Ukrainian-Polish context). *E-learning and STEM Education*. 2019. 11, 421-439.
11. Щербаков О. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ. *Системи обробки інформації*. 2012. Вип. 8, 159-162.
12. Audi J. P. Bato. Students' attitudes towards the development of an online guidance counseling system. *Information Technologies and Learning Tools*. 2016. Vol. 56. № 6. P. 40-50.
13. Pikhart M. The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition. *Procedia Computer Science*. 2021. Volume 192, 1621-1628.
14. Kosharna N., Terletska L., Chahrak N., Nazarenko O., Vovchasta N. Changes in the methodology of teaching foreign languages at higher educational institutions under current conditions. «Laplace Em Revista (International)». 2021. Vol. 192, 1621-1628. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>

REFERENCES:

1. Bodnenko D. (2012). Yspolzovanye sotsyalnoi sety Facebook dlia obucheniya budushchykh zhurnalystov. *Naukovyi visnyk innovatsiinykh tekhnolohii [Using the social network Facebook to train future journalists]*. 1, 29-35. (in Russian).
2. Buzhykov R., Donii B. (2021). Social networks as a modern tool of teaching foreign language. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii*. Vol. 19. (1), 202-210. <https://doi.org/10.32782/2617-3921.2021.19.202-210>. (in English).
3. Ivashnova S. (2012). Vykorystannia sotsialnykh servisiv ta sotsialnykh merezh v osviti [The use of social services and social networks in education]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2, 15-17. (in Ukrainian).
4. Karpa I. (2015). Vykorystannia veb-storinok ta sotsialnoi merezhi Facebook u protsesi navchannia anhliiskoi movy [Using web pages and the social network Facebook in the process of learning English]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: zb. nauk. pr.* Vol. 12, 267-272. (in Ukrainian).
5. Kozubai I., Plyska V. (2020). Aktualnist vykorystannia sotsialnoi merezhi instagram dlia vyvchennia anhliiskoi movy [The relevance of using the social network instagram to learn English]. *Scientific Collection «InterConf»: INTERNATIONAL FORUM: PROBLEMS AND SCIENTIFIC SOLUTIONS* (November 6-8, 2020), 355-358. (in Ukrainian).
6. Mainaiev F. (2016). Vykorystannia sotsialnykh merezh u on-line-navchanni [The use of social networks in online learning]. *Innovative solutions in modern science*. 2 (2), 1-9. (in Ukrainian).
7. Mirosnychenko A., Shevniuk O. (2020). Instahram yak suchasne osvitnie seredovyshche [Instagram as a modern educational environment]. *Mystetstvo ta osvita*. 3, 40-45. (in Ukrainian).
8. Ofitsiynyi Web-site. R&B Group» v haluzi doslidzhen rynku i reklamnoi diialnosti [Official Web-site of R&B Group "in the field of market research and advertising]. URL: <https://rb.com.ua/uk/>. (in Ukrainian).
9. Solomakha A. (2020). Prymenenye tsyfrovyykh tekhnolohiy dlia formyrovanyia ynoiazыchnoi hrammatycheskoi kompetentsyy v protsesse ranneho obucheniya ynostrannym yazykam (na prymerе nemetskoho yazyka) [The use of digital technologies for the formation of foreign language grammatical competence in the process of early learning of foreign languages (on the example of the German language)]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshche suchasnoho universytetu*. Vol. 8, 121-135. (in Russian).
10. Khoruzha L., Proshkin V., Kotenko O., Smirnova-Trybulska Ye. (2019). Digital competence: abilities of a lecturer and expectations of students (Ukrainian-Polish context). *E-learning and STEM Education*. Vol. 11, 421-439. (in English).
11. Shcherbakov O. (2012). Sotsialna merezha dlia pidtrymky navchalnoho protsesu u VNZ [Social network to support the educational process in higher education institutions]. *Systemy obrobky informatsii*. Vol. 8, 159-162. (in Ukrainian).
12. Audi J. P. Bato. (2016). Students' attitudes towards the development of an online guidance counseling system. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 56. № 6. P. 40-50. (in English).
13. Pikhart M. (2021). The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition. *Procedia Computer Science*. Vol. 192, 1621-1628. (in English).
14. Kosharna N., Terletska L., Chahrak N., Nazarenko O., Vovchasta N. (2021). Changes in the methodology of teaching foreign languages at higher educational institutions under current conditions. «Laplace Em Revista (International)». Vol. 192, 1621-1628. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>. (in English).

УДК 378.147.091.3:81'243]:373.3.011.3-051

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.8>

Оксана ГОРОДИСЬКА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Князів Кориатовичів, 74/14, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-2767-1782

Бібліографічний опис статті: Городиська, О. (2022). Формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів педагогічного факультету: методичний аспект. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.8>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглядається методичний аспект та необхідні умови для формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів педагогічного факультету. Іношомовна комунікативна компетентність передбачає володіння комплексом компетентностей, серед яких одну з провідних посідає лексична компетентність. Достатній рівень володіння професійно орієнтованою лексикою дозволить майбутнім вчителям початкової школи та вихователями дошкільних початкових закладів читати професійну іноземну літературу з фаху; переглядати та прослуховувати іноземні канали або відеозаписи, що стосуються сфери початкової та дошкільної освіти; спілкуватися з іноземними колегами; шукати в мережі Інтернет цікаву й корисну інформацію, яка пов'язана з професійною діяльністю вчителів та вихователів в інших країнах світу; порівнювати іноземні системи освіти, аналізувати дидактичні принципи та засади, на яких ці системи засновані; розширювати власні знання з кола питань, що цікавить; брати участь у міжнародних конференціях та публічно виступати іноземною мовою тощо. Таким чином, формування іношомовної лексичної компетентності у майбутніх педагогів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням є одним із важливих напрямів підвищення якості підготовки студентів, який дає можливість використовувати власні знання в ситуаціях майбутньої професійної діяльності. У статті розглядаються різні підходи науковців до визначення поняття «компетентність», «компетентнісний підхід», «лексична компетентність». Визначено основні етапи та педагогічні умови формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Визначено методи формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: компетентнісний підхід, лексична компетентність, студенти педагогічного факультету, лексичні навички, іноземна мова за професійним спрямуванням.

Оксана HORODYSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Kniazii Koriatovychi str., 74/14, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-2767-1782

To cite this article: Horodyska, O. (2022) Formuvannia profesiino orientovanoi leksychnoi kompetentnosti na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam u studentiv pedahohichnoho fakultetu: metodychnyi aspekt [The formation of professionally oriented lexical competence at classes in foreign language for professional purposes for students of pedagogical department: methodological aspect]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.8>

THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LEXICAL COMPETENCE AT CLASSES IN FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENT: METHODOLOGICAL ASPECT

The article considers the methodological aspect and necessary conditions for the formation of professionally oriented lexical competence at classes in foreign language for professional purposes for students of pedagogical department. Foreign language communicative competence involves the possession of a set of competencies, among which one of the leading is lexical competence. A sufficient level of professional vocabulary will allow future primary school teachers and preschool teachers to read professional foreign literature on the specialty; watch and listen to foreign channels or videos related to primary and preschool education; communicate with foreign colleagues; search the Internet for interesting and useful information related to the professional activities of teachers and educators in other countries; compare foreign education systems, analyze the didactic principles on which these systems are based; expand their own knowledge on a range of interesting issues; participate in international conferences and speak a foreign language in public, etc. Thus, the formation of foreign language lexical competence in future teachers at classes in foreign language for professional purposes is one of the important ways to improve the quality of students' training, which allows you to use your own knowledge in situations of future professional activity. The article considers different approaches of scientists to the definition of "competence", "competence approach", "lexical competence". The main stages and pedagogical conditions for the formation of lexical competence at classes in foreign language for professional purposes are determined. The difficulties that may arise in the process of mastering professionally oriented lexical material are highlighted. Methods of formation of lexical competence at classes in foreign language for professional purposes are determined.

Key words: *competence approach, lexical competence, students of pedagogical department, lexical skills, foreign language for professional purposes.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасні світові реалії породжують нові виклики нашому суспільству, окреслюють нові вимоги до підготовки фахівців будь-яких спеціальностей, в тому числі педагогічного спрямування. У проєкті Концепції розвитку освіти на 2015-2025 рр. йдеться про необхідність перетворення традиційного освітнього середовища на інноваційне, яке може забезпечити підготовку конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці майбутніх фахівців з сформованими навичками і вміннями неперервного навчання впродовж життя й застосування комплексу цих знань, навичок і умінь в практичній діяльності. Глобальні перетворення та сучасні тенденції, які присутні на даному етапі розвитку вітчизняної вищої освіти, позитивно впливають на професійну підготовку фахівців усіх спеціальностей у ЗВО України.

Питання володіння хоча б однією іноземною мовою ні в кого у сучасному суспільстві не викликає суперечок та передбачає лише одну відповідь. Глобалізація, стрімке та впевнене входження України до європейського простору підкреслюють та ще більше загострюють проблему підготовки висококваліфікованих фахівців усіх напрямків з достатнім рівнем володіння іноземною мовою. Висококласний спеціаліст, який володіє іноземною мовою, стоїть на щабель вище своїх колег та здатен вирішувати на багато більше питань, має ширший простір для своєї діяльності, встановлює та розвиває

ділові контакти з іноземними колегами у відповідній сфері діяльності. Така комунікація стає гарантією успішного вирішення будь-яких проблем, швидкого професійного зростання, підвищення рівня компетентності. Майбутній фахівець повинен на достатньому рівні володіти іноземною мовою, щоб мати можливість безпосередньо спілкуватися зі своїми закордонними колегами, опрацьовувати фахову літературу, написану іншою мовою, переймати інновації, вести ділові переговори іноземною мовою тощо.

Знання мов у сучасному динамічному суспільстві не самоціль, а засіб досягти успіху та самореалізації у професійній діяльності. Практичне володіння однією чи кількома іноземними мовами дає можливість фахівцю зайняти більш престижну, а отже і добре оплачувану посаду; більш широко та ефективно використовувати свої практичні знання та навички у роботі; вивчати та аналізувати закордонний досвід у відповідній професійній сфері; читати новітню фахову літературу чи переглядати іноземні web-сторінки та портали. Основною цінністю суспільства в умовах сучасної ринкової економіки і розвитку інформаційних технологій стають людські ресурси, які виступають як основний стратегічний фактор економічного і соціального прогресу. У зв'язку з цим гостро постає питання формування компетентностей, зокрема професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання застосування різних підходів до навчання іноземних мов було і залишається актуальним та дискусійним. Методи, прийоми та принципи, що лежать в основі навчання іноземних мов, стали предметом наукових досліджень багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, таких як О. Бігич, Н. Бориско, С. Бондар, І. Задорожна, І. Зимня, Н. Кузьміна, О. Леонтєв, А. Маркова, Л. Мітіна, С. Ніколаєва, О. Овчарук, Ю. Пассов, П. Підкасистий, О. Пометун, Г. Рогова, В. Сластьонін, А. Хуторський, С. Шатілов та ін. Теоретико-методологічні основи навчання іноземних мов для спеціальних цілей досліджували О. Биконя, Т. Дадлі-Еванс, С. Зонтова, Дж. Манбі, З. Корнева, Н. Микитенко, М. Сейнт Джон, І. Семейряк, О. Тарнапольський, А. Уотерс, Т. Хатчинсон та ін.

Мета статті. Мета статті – проаналізувати різні підходи до визначення поняття «компетентність», уточнити поняття «лексична компетентність», визначити етапи, методи та умови формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів педагогічних факультетів.

Виклад основного матеріалу. Навчальна діяльність здобувачів вищої освіти педагогічних факультетів спрямована на формування загальних та фахових компетентностей, сприяє інтелектуальному, духовно-моральному й культурному розвитку, формуванню здатності конструктивно й уміло реагувати на запити суспільства і потреби сьогодення. Компетентнісний підхід, який є пріоритетним у сучасній парадигмі освіти, передбачає формування у майбутніх фахівців комплексу відповідних компетентностей у процесі їх професійної підготовки у ЗВО. Компетентності як комплекси знань, умінь і ставлень реалізуються у досвіді діяльності, набуваються в процесі навчання і дозволяють людині розуміти і оцінювати проблеми, характерні для сфер діяльності у різних контекстах (Муkytenko, 2012).

Необхідність застосування компетентнісного підходу на усіх ланках навчальної діяльності зумовлена новим вектором розвитку сучасної освіти в Україні, який спрямований на удосконалення рівня освіти та буде сприяти швидкій адаптації студентів та майбутніх

фахівців у соціумі. Компетентнісне навчання стало предметом наукових розвідок багатьох українських учених. Зокрема, О. Акулова, А. Андрєєв, Н. Кузьміна вважають, що компетентнісний підхід – це «дієвий освітній інструмент розвитку особистості, спрямований на активне й конструктивне входження людини в сучасні суспільні процеси, досягнення» (Yermakov, Puzikov, 2011). І. Зимня дотримується думки, що компетентнісний підхід може зберегти культурно-історичні, етносоціальні цінності у випадку розгляду компетентностей, які лежать у його основі, як складних особистісних утворень, що охоплюють пізнавально-інтелектуальні, емоційні та моральні складники (Zimniaia).

Компетентнісний підхід до навчання мови має на меті розвиток базових предметних компетентностей мовної особистості студента. Він передбачає появу таких внутрішніх мотивів, що визначають готовність студента до навчально-пізнавальної діяльності, в основі якої лежать: формування розуміння суті мовних компетентностей як мети-результату мовної освіти; вироблення суб'єктивного досвіду застосування предметних компетентностей під час мовленнєвих завдань у різних навчальних і життєвих соціально-комунікативних ситуаціях; використання рефлексії, аналізу власної навчальної діяльності та її результатів.

Компетентнісна освіта, на відміну від традиційної, спрямована на практичні результати, набутий досвід особистої діяльності, вироблення ставлень. Відповідно це обумовлює суттєві зміни у змісті та організації навчальної діяльності, яка зорієнтована на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і умінь учнів (Bondar, 2003). Впровадження компетентнісного підходу передбачає обов'язкове прогнозування результативної складової змісту, а це розширює його склад і потребує відповідних змін у системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів.

«Нова освітня парадигма розглядає як пріоритет освіти орієнтацію на інтереси особистості, становлення її ерудиції, загальної культури, творчості, компетентності» (Bondar, 2012).

Щодо терміну «компетентність», то він з'явився в науковому обігу завдяки А. Хуторському. Дослідник вважає, що компетентність

це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які відносяться до певного кола предметів і процесів та є необхідними для якісної продуктивної дії у відношенні до них (Khutorskyi). За А. Хуторським, компетентність, – це «володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності» (Khutorskyi). І. Зимня вважає, що компетентність відноситься до «актуальної, формуючої особистісної якості» (Zimniaia). Дослідник С. Бондар розглядає компетентність як здатність особистості вирішувати проблеми не лише за допомогою готової інформації, якою володіє індивід, але й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів (Bondar, 2003). На думку дослідника, «компетентність – це здатність особистості діяти, але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в цьому виді діяльності» (Bondar, 2003).

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти (Zahalnoievropeiskii rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia, 2003) виділено шість складників мовної компетентності: лексична компетентність (знання й здатність використовувати мовний словниковий запас. Вона складається з лексичних (стійкі вислови й однослівні форми) і граматичних елементів (закриті класи слів, такі як займенники, прийменники, сполучники, допоміжні слова, частки); граматична компетентність (знання й здатність користуватися граматичними ресурсами мови, такими як граматичні елементи, категорії, класи, структури; відношення); семантичну компетентність (здатність усвідомлювати й контролювати організацію змісту); фонологічну компетентність (знання й навички перцепції та продукції звукових одиниць мови (фонем), фонетичних ознак розрізнення фонем, фонетичної редукції, складу слів, речення); орфографічну компетентність (знання й навички перцепції та продукції символів, з яких складаються письмові тексти); орфоепічну компетентність (знання й навички літературної вимови). Лексична компетентність «являє собою сукупність лексичних знань,

навичок і умінь, що визначають здатність студентів визначати контекстуальні значення слова, порівнювати обсяг його значення у двох мовах, вживати слово у відповідному контексті» (Romanov, 2019). Тобто, це набута здатність особистості здійснювати з лексичними одиницями певну діяльність, яка спрямована на засвоєння лексики, оволодіння лексичним значенням слова, його графічним оформленням і вимовою, знання граматичної парадигми лексичної одиниці та правил поєднання з іншими лексичними одиницями.

У процесі формування іншомовної лексичної компетентності науковці (А.Є. Сиземіна (Sizemina, 2010), О.М. Шамо́в (Shamov, 2017) визначають кілька рівнів, які передбачають процес формування здатності студентів вирішувати комунікативні завдання, пов'язані з практичним використанням іншомовної лексики в мовленнєвій діяльності на основі набутих знань, навичок і умінь. Зокрема О.М. Шамо́в вважає, формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови починається передусім з акумулювання емпіричних знань – спостереження за функціонуванням лексичних одиниць у різних комунікативних контекстах (усних і письмових) (Shamov, 2017). Цей етап на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням включає представлення і семантизацію нової лексики: студент знайомиться із звуковим та графічним оформленням лексичної одиниці, встановлюється зв'язок між іншомовним словом та його значенням. Здобувачі вищої освіти спеціальностей Початкова освіта та Дошкільна освіта здобувають навички ідентифікації лексичних одиниць у комунікативних ситуаціях, які представлені на занятті з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Передбачається, що на другому рівні формування лексичної компетентності майбутніх педагогів початкової школи та дошкільних навчальних закладів на заняттях з іноземної мови за професійним у них повинні сформуватися навички застосування лексичних одиниць, вміння встановлювати міцні зв'язки між лексичними одиницями та їхнім значенням. Цей етап передбачає інтенсивний тренінг досліджуваної лексики і сприяє закріпленню первинних навичок вживання слів у представленому контексті. Необхідно зазначити, що комунікативний контекст вправ повинен розкривати максимально

можливий обсяг застосування досліджуваних лексичних одиниць, ілюструючи їхні комунікативні можливості.

Наступний, третій рівень формування лексичної компетентності у майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням передбачає наявність теоретичної складової: здобувачі вищої освіти спеціальностей Початкова освіта та Дошкільна освіта отримують теоретичні знання про лексичну систему іноземної мови, тобто поглиблюють та розширюють власний лінгвістичний досвід. На цьому етапі планується сформувати навички встановлення форми, структури і значень слова. Цей рівень передбачає оволодіння формальною площиною іноземної мови, яка вивчається у ЗВО.

Заключний, четвертий рівень формування лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням характеризується продуктивним спрямуванням та має за мету розвиток умінь вживання професійно орієнтованих лексичних одиниць для вирішення будь-яких комунікативних завдань. Для вирішення цих завдань студенти послуговуються вивченими раніше лексичними одиницями. Фінальний етап передбачає активну практичну діяльність студентів з іншомовною професійно орієнтованою лексикою та спрямований на вирішення різних комунікативних задач як професійного, так і загального характеру, які виникають у процесі педагогічної взаємодії.

Процес формування іншомовної лексичної компетентності досить складний та багатограний. У немовних ЗВО у процесі формування досліджуваного феномену наголос слід робити на міждисциплінарних зв'язках як необхідній умові для ефективного формування відповідної компетентності. Це забезпечить можливість професіоналізації навчального процесу, особливо на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням, відповідно до специфіки ЗВО. Беручи до уваги міждисциплінарні зв'язки, які є, на нашу думку, необхідною умовою формування професійно орієнтованої професійної компетентності, можемо трактувати іншомовну професійну лексичну компетентність студентів педагогічного факультету як сукупність певних знань, навичок і умінь, що сформувалися у процесі навчання, здатність

самостійно вибирати та використовувати лексичні одиниці в комунікативних ситуаціях. Цій здатності передують попередня розумова діяльність, яка можлива при наявності знань і навичок із певних освітніх компонентів, що сприяють формуванню стійких вербально-семантичних зв'язків. Визначаючи іншомовну професійно орієнтовану лексичну компетентність як певну якість, якою повинен володіти здобувач вищої освіти, можна розглядати дану компетентність як потенціальну якість, що може забезпечити особливий тип організації знань і досвіду студентів спеціальностей Початкова освіта, Дошкільна освіта, які є фундаментом для динамічного формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності. Ця якість проявляється в професійно орієнтованому інтелекті, умінні залучення і співвіднесення професійних мовних знань, застосування відповідних навичок і умінь для реалізації усно-мовної взаємодії. З огляду на це в контексті міждисциплінарних зв'язків як обумовленого фактору необхідно виділити якість комплексної асоціативності лексичних навичок як інтегрованих складників іншомовної лексичної компетентності, сформованих на основі міждисциплінарних зв'язків як істотної ознаки й переважної риси відповідних навичок. Якість комплексної асоціативності лексичних навичок базується на перенесенні смислових асоціацій, наявних як у мовному, так і в когнітивному досвіді студентів-правознавців на дані умови навчально-пізнавальної діяльності, і являє собою відмінну властивість лексичних навичок, сформованих на міждисциплінарній основі. Комплексна асоціативність як переважача риса знаходить свій результативний прояв у посиленні таких властивостей лексичних навичок, як усвідомленість, що передбачає імпліцитну присутність правила у свідомості студентів-педагогів та можливість звернення до цього правила в разі труднощів і стабільність у виконанні необхідних операцій, що зумовлюється міцністю відповідних тимчасових зв'язків як складних функціональних структур, що лежать в основі мовленнєво-мисленнєвої діяльності, і за допомогою яких здійснюються психофізіологічні реакції на вербальні стимули. Умовою формування таких навичок і умінь є використання механізму аналогії та порівняння, мимовільного запам'ятовування,

регулярність надходження зразка в мозок студентів-правознавців, комплексність засвоєння (поєднання слухових, візуальних і моторних образів), осмислена імітація.

Розвиток лексичної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного факультету здійснюється відповідно до наступних принципів навчання лексики:

- 1) комунікативної спрямованості навчання;
- 2) свідомості;
- 3) концентрації в подачі лексичного матеріалу;
- 4) навчання у взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності;
- 5) обліку системних властивостей лексичних одиниць;
- 6) стилістичної диференціації;
- 7) опори на системну організацію внутрішнього лексикону;
- 8) опори на соціокультурні знання;
- 9) комплексного вирішення основних дидактико-методичних завдань;
- 10) педагогічної професіоналізації;
- 11) креативного оволодіння лексикою (Smolina, 2010).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процес формування іншомовної

професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови у студентів педагогічних факультетів є один із важливих напрямків підвищення якості мовної підготовки здобувачів вищої освіти. Лексична складова є важливим елементом як для експресивних, так і для рецептивних видів мовної та мовленнєвої діяльності. Можна стверджувати, що засвоєння майбутніми педагогами програмного лексичного матеріалу професійної спрямованості та здатність адекватно користуватися ним в комунікативних ситуаціях, свідчить про достатній рівень оволодіння здобувачами вищої освіти як знаннями лексики, так і вміннями у всіх видах мовної та мовленнєвої діяльності. Для досягнення студентами-педагогами високого рівня сформованості лексичної компетентності в навчально-виховному процесі ЗВО необхідно забезпечувати послідовність відповідних етапів її становлення і виконувати роботу з організації засвоєння лексичного матеріалу на основі міждисциплінарних зв'язків, що застосовуються з урахуванням лінгвістичних особливостей мовного матеріалу, а також когнітивної, мовленнєво-мисленнєвої і навчальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів та вихователів дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 20. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 232 с. С. 10-23. URL: https://lib.iitta.gov.ua/3566/1/2012_Drg_S17_V20_BSP.pdf (дата звернення 19.04.2022)
2. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8-9.
3. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Структура життєвої компетентності: життєтворчі компетенції особистості. *Компетентнісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи* : матер. всеукр. наук.-практ. конф., 28 квітня 2011 року. Київ : Київ. ін.-т сучасн. підр., 2011. С. 20-25.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Левіт, 2003. 273 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer> (дата звернення 19.04.2022)
6. Микитенко Н.О. Теорія і технології формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей: дис...докт. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02; Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2012. 450 с.
7. Романов І.І. Методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019 р. № 62. Т. 2. С. 157-162.
8. Сиземіна А.Е. Методика развития лингвистической компетенции студентов лингвистического вуза на основе формирования мотивационной базы обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Нижний Новгород, 2010. 22 с.

9. Смоліна С.В. Методика формування іншомовної лексичної компетенції. *Іноземні мови*. 2010. № 4. С. 16-23. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=URN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2010_4_4 (дата звернення 23.04.2022)
10. Хуторской А. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Эйдос*: интернет-журнал. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення 21.02.2022)
11. Шамов А.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых. *Иностранные языки в школе*. 2017. № 4. С. 19-21.

REFERENCES:

1. Bondar S. P. (2012) Kompetentnisna spriamovanist zmistu i struktury navchalnoho predmeta v umovakh fundamentalizatsii osvity / Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 17. Teoriia i praktyka navchannia ta vykhovannia. Vyp. 20 : zb. nauk. prats. K. : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. 232 s. S. 10–23. : https://lib.iitta.gov.ua/3566/1/2012_Drg_S17_V20_BSP.pdf (data zvernennia 19.04.2022)
2. Bondar S. P. (2003) Kompetentnist osobystosti – intehrovanyi komponent navchalnykh dosiahnen uchniv. *Biolohtia i khimiiia v shkoli*. № 2. S. 8-9.
3. Yermakov I.H., Puzikov D.O. (2011) Struktura zhyttievoi kompetentnosti: zhyttietvorchi kompetentsii osobystosti. Kompetentnisno spriamovana osvita: pershyi dosvid, porivnialni pidkhody, perspektyvy : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf., 28 kvitnia 2011 roku. Kyiv : Kyiv. in.-t suchasn. pidr. S. 20–25.
4. Zahalnoevropeyski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia; nauk. red. ukr. vydannia d-r ped. nauk, prof. S.Yu. Nikolaieva. Kyiv : Lenvit, 2003. 273 s.
5. Zimniaia I.A. Kliuchevye kompetentsii – novaia paradihma rezultata sovremennoho obrazovaniia. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-novaya-paradigma-rezultata-obrazovaniya/viewer> (data zvernennia 19.04.2022)
6. Mykytenko N.O. (2012) Teoriia i tekhnolohii formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnykh fakhivtsiv pryrodnychkykh spetsialnosti: dys...dokt. ped. nauk: 13.00.04; 13.00.02; Ternop. nats. ped. un-t imeni Volodymyra Hnatiuka. Ternopil. 450 s.
7. Romanov I.I. (2019) Metodychni zasady formuvannia profesiino oriientovanoi leksychnoi kompetentnosti na zaniattiakh z inozemnoi movy v maibutnykh pravoznavtsiv. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 62. T. 2. S. 157-162.
8. Sizemina A.E. (2010) Metodika razvitiia linhvisticheskoi kompetentsii studentov linhvisticheskoho vuza na osnove formirovaniia motivatsionnoi bazy obuchaiushchikhsia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.02; Nizhnii Novhorod. 22 s.
9. Smolina S.V. (2010) Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentsii. *Inozemni movy*. № 4. S. 16-23. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=URN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=im_2010_4_4 (data zvernennia 23.04.2022)
10. Khutorskyi A. Kliuchovi osviti kompetentnosti. *Ejdos*: internet-journal. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data zvernennia 21.04.2022)
11. Shamov A.N. (2017) Leksicheskie navyki ustnoi rechi i chteniia – osnova semanticheskoi kompetentsii obuchaemykh. *Inostrannye yazyki v shkole*. № 4. S. 19-21.

УДК 373.3.011.3-051:37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.9>

Наталія ГУДИМА

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-6192-3779

Наталія МЕЛЕКЕСЦЕВА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

Бібліографічний опис статті: Гудима, Н. (2022), Мелекесцева, Н. (2022) Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної галузі засобами онлайн-інструментарію навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.9>

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙНОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ НАВЧАННЯ

У статті визначено психолого-педагогічні умови формування інформаційно-цифрової компетентності в сучасній початковій школі; описано онлайн-інструменти, що формують інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів; розкрито особливості застосування онлайн-інструментів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі.

Окреслено психолого-педагогічних умови (забезпечення адаптації системи роботи до вікових особливостей молодших школярів; упровадження системи роботи відповідно до етапів формування інформаційно-цифрової компетентності; систематичне застосування онлайн-інструментарію задля ефективного опанування молодшими школярами українською мовою та читанням), яких потрібно дотримуватися, щоб сформувати інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів на уроках мовно-літературної освітньої галузі.

Доведено, що формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів є складним процесом пізнавальної, практичної і контрольної-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного здійснення відповідних дій учителя і учня, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності.

Інформаційно-цифрову грамотність розглядають у мовно-літературній галузі і визначають окремою змістовою лінією «Досліджуємо медіа». Автори програм таку змістову лінію розкривають через ознайомлення школярів із основами цифрової грамотності та формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах, створювати власні медіапродукти і використовувати їх для збагачення власного досвіду.

Онлайн-інструменти створені з метою надання самостійності учням, заохочення їх до співпраці та спілкування між учителем та школярами. Деякі засоби інформаційно-цифрової компетентності можуть полегшити засвоєння навичок письма та читання. Прикладами таких інструментів є інтернет-дошки, інтернет-журнали, блоги, вікі та електронні книги. До електронних книг додано аудіо, інтерактивні завдання та вбудовані словники. Навичка аудіювання може бути розвинена за допомогою таких засобів інформаційно-комунікаційних технологій, як відео- та аудіофайли, додатки «Google подкасти», «Вчимо українські слова зі смарт-учителем», «Аудіоказки на українській мові», які доступні на платформі Play Market і в бібліотеці спільного використання аудіо-відео, зокрема в YouTube.

Виокремлено основні функції онлайн-інструментарію на уроках мовно-літературної освітньої галузі (функція візуалізації; стимулювальна; комунікативна; естетична; функція зворотнього зв'язку; діагностична).

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність учнів початкових класів, НУШ, онлайн-інструментарію навчання, мовно-літературна освітня галузь, освітні комп'ютерні програми, медіауроки.

Nataliia HUDYMA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 8/47, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-6192-3779

Nataliia MIELIEKIESTSEVA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University, Ohiienko str., 8/47, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

To cite this article: Hudyma, N. (2022), Mieliekiestseva, N. (2022). Formuvannia informatsiino-tsytrovoi kompetentnosti molodshykh shkolariv na urokakh movno-literaturnoi haluzi zasobamy onlainovoho instrumentariiu navchannia [Formation of information and digital competence of junior pupils in the lessons of language and literature branch by means of online learning tools]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.9>

FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE BRANCH BY MEANS OF ONLINE LEARNING TOOLS

The article defines the psychological and pedagogical conditions for the formation of information and digital competence in modern primary school; describes online tools forming junior pupils' information and digital competence; reveals the peculiarities of the use of online tools in the lessons of language and literature educational branch in primary school.

The psychological and pedagogical conditions (ensuring the adaptation of the system of work to the age characteristics of junior pupils; implementation of the system of work in accordance with the stages of formation of information and digital competence; systematic use of online tools for effective mastering of Ukrainian language and reading by junior pupils), which should be taken into account to form junior pupils' information and digital competence in the lessons of language and literature educational branch are revealed.

It is proved that the formation of information and digital competence of junior pupils is a complex process of cognitive, practical and control-reflective activities, which requires the gradual implementation of appropriate actions of a teacher and a pupil, optimal choice of forms, methods, tools and types of educational activities.

Information and digital literacy is considered within the field of language and literature branch and is determined by a separate content line "Exploring the media". The authors of the syllabi reveal this content line by acquainting pupils with the basics of digital literacy and developing pupils' skills to analyze, interpret, critically evaluate information in media texts, create their own media products and use them to enrich their own experience.

Online tools are designed to give pupils independence, encourage them to collaborate and communicate with a teacher and other pupils. Some information and digital competence tools can facilitate the acquisition of writing and reading skills. Examples of such tools are online boards, online magazines, blogs, wikis and e-books. E-books include audio, interactive tasks, and built-in dictionaries. Listening skills can be developed with the help of information and communication technologies such as video and audio files, applications "Google Podcasts", "Learning Ukrainian words with a smart teacher", "Audio tales in Ukrainian", which are available on Play Market and in the audio-video library, including YouTube.

The main functions of online tools in the lessons of language and literature educational branch are defined: visualization function; stimulating; communicative; aesthetic; feedback; diagnostic function.

Key words: information and digital competence of junior pupils, NUS, online learning tools, language and literature educational branch, educational computer programs, media lessons.

Постановка наукової проблеми та її значення. Згідно з Концепцією «Нова українська школа» та Державним стандартом початкової освіти освітній процес у школі має бути зорієнтований на формування та розвиток життєво необхідних компетентностей. Серед 10-ти ключових компетентностей, яких «мають набути діти під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти», є інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає:

– впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних техно-

логій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні;

– інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеці;

– розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо) (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему впровадження засобів інформаційно-цифрової технології в освіті досліджують низка зарубіжних і вітчизняних науковців. Зокрема, теоретико-методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій (В. Биков (Вуков, 2011), Р. Гуревич (Hurevych, 2012), Р. Кухлен (Kuhlen, 2003), Дж. Фрайлон і Дж. Ейнлі (Frailon, Ainley, 2013), проблеми розвитку та оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності учнів (Й. Ван Браак (Kuhlen, 2003), Дж. Елен, Дж. Коларіут, А. Сіннаєві, Дж. Тондеур), формування вміння дітей знаходити й оцінювати інформацію в мережі (Т. Бунаерт і Е. Ветенбург (Boonaert, Vettenburg, 2011), позитивний і негативний досвід застосування учнями Інтернету (П. Валкенбург і К. Соєтерс (Valkenburg, Soeters, 2001)). Питання теорії та практики, умов розвитку та критеріїв оцінювання інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів потребують детальнішого вивчення. Матеріальне і методичне забезпечення початкової школи знаходиться на недостатньому рівні для системного впровадження інформаційно-цифрових засобів навчання на уроках мовно-літературної освітньої галузі, що зумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

Мета статті. Мета статті – визначити психолого-педагогічні умови формування інформаційно-цифрової компетентності в сучасній початковій школі; описати онлайнві інструменти, що формують інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів; розкрити особливості застосування онлайнвих інструментів на уроках мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Для того, аби сформувати інформаційно-цифрову компетентність молодших школярів на уроках мовно-

літературної освітньої галузі, варто дотримуватись відповідних психолого-педагогічних умов, до яких можемо віднести:

1) забезпечення адаптації системи роботи до вікових особливостей молодших школярів;

2) упровадження системи роботи відповідно до етапів формування інформаційно-цифрової компетентності;

3) систематичне застосування онлайнного інструментарію задля ефективного опанування молодшими школярами українською мовою та читанням.

На думку О. Антонової, «використання ІКТ в освітньому процесі молодших школярів Нової української школи спричиняє потребу розгляду психолого-педагогічних аспектів взаємодії дитини і комп'ютера з урахуванням її вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку» (Nova ukrainska shkola: vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity, 2019). Психолого-педагогічні аспекти використання цифрової компетентності молодших школярів у початковій школі розкрито в працях О. Кивлюк (Kyvliuk, 2004; Kyvliuk, 2007), В. Коткової, Л. Петухової, О. Співаковського (Spivakovskiy, Petukhova, Kotkova, 2011) та ін. Науковці зазначають, що інформаційно-цифрова компетентність у початковій школі активізує освітній процес та мотивує молодших школярів до навчальної діяльності. О. Я. Савченко вважає, що вивчення вікових особливостей молодшого школяра є передумовою успішної організації його навчальної діяльності (Savchenko, 2012). У цьому віці у дітей збільшується словниковий запас, вони активно висловлюють власні думки, легко опановують звуковий аналіз слів, мають словесно-логічне мислення, довільну пам'ять, завдяки розвитку вольових зусиль зростає утримання уваги.

Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів є складним процесом пізнавальної, практичної і контрольно-рефлексивної діяльності, який потребує поетапного здійснення відповідних дій учителя і учня, оптимального вибору форм, методів, засобів і видів навчальної діяльності.

Ознайомлення учнів із різноманітними джерелами інформації та онлайнними інструментами, формування практичних умінь і навичок роботи за допомогою онлайн-інструментів від-

бувається на теоретико-практичному етапі. Рефлексивно-творчий етап спрямований на закріплення практичних умінь і навичок, передбачає перегляд робіт один одного та порівняння їх зі своєю, формує в учня адекватну самооцінку та прагнення до самовдосконалення. Ключовими компонентами цього етапу є творчість і фантазія дітей щодо розв'язання навчальних ситуацій та завдань. Критеріями відбору онлайн-інструментарію є безкоштовне користування, зрозумілий інтерфейс, покрокові інструкції та приклади створення, різноманітний вибір шаблонів і тем. Кожен етап відображений у змісті роботи та побудований за принципами послідовності, систематичності і наступності.

Таким чином, формування інформаційно-цифрової компетентності має відбуватися за схарактеризованими етапами. Вилучення одного з етапів призведе до порушення єдиної системи і недостатнього результату освітньої діяльності.

Для обґрунтування процесу формування інформаційно-цифрової компетентності у сучасній шкільній практиці ми здійснили аналіз державних нормативних документів, що забезпечують викладання мовно-літературної освітньої галузі, зокрема Закону України «Про освіту» (Zakon Ukrainy «Pro osvitu», 2017), Державного стандарту початкової освіти (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, 2018), Типових освітніх програм, розроблених під керівництвом О. Савченко (Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko, 2019) і Р. Шияна (Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana, 2019), орієнтованих вимог до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (Orientovni vymohy do kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovoї shkoly, 2022). На основі аналізу нормативних документів ми можемо зробити висновок, що метою початкового курсу мовно-літературної освіти є формування ключових і предметних компетентностей, зокрема вільне володіння державною мовою, активне її вживання в різних комунікативних ситуаціях, усвідомлене використання інформаційно-цифрових технологій, цифрових пристроїв для доступу до інформації, формування початкових навичок інформаційної діяльності.

Комунікативна компетентність виявляється в безпосередньому та опосередкованому спілкуванні. В умовах безпосереднього спілкування автори типових освітніх програм пропонують розгортати навчальну діяльність у межах змістової лінії «Взаємодіємо усно» («мовець/слухач – слухач/мовець»), яка передбачає залучення учнів до сприймання усної інформації, дій з нею та використання у мовленнєвій практиці. Опосередковане спілкування реалізується через змістові лінії «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа». Змістова лінія «Театралізуємо», що виділяється лише у програмі, розробленій під керівництвом Р. Б. Шияна, слугує розвитку комунікативних умінь школярів, зокрема «вміння моделювати різні ситуації спілкування, обирати відповідні комунікативні стратегії, досліджувати несловесні засоби спілкування» (Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana, 2019).

Інформаційно-цифрову грамотність розглядають у мовно-літературній галузі і визначають окремою змістовою лінією «Досліджуємо медіа». Автори програм таку змістову лінію розкривають через ознайомлення школярів із основами цифрової грамотності та формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах, створювати власні медіапродукти і використовувати їх для збагачення власного досвіду (Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana, 2019), (Typova osvitnia prohrama pochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko, 2019).

У 1-2 класах учні за допомогою вчителя виявляють очевидні ідеї у простих текстах, медіатекстах (обговорюють зміст і форму простого медіатексту (світлина, фотоколаж, листівка, мультфільм), виявляють (за допомогою вчителя / вчительки) очевидні ідеї у простих медіатекстах; спостерігають за використанням кольору, музики, анімації в медіатексті; визначають, кому і для чого призначений медіатекст; тему і головну думку простих візуальних медіатекстів); висловлюють думки щодо простого медіатексту (власні думки і почуття з приводу прослуханих / переглянутих простих медіатекстів (світлина, мультфільми, комп'ютерні ігри, реклама тощо); власні думки і почуття з при-

воду прочитаних простих медіатекстів (комікси, дитячі журнали, реклама тощо); створюють прості медіатексти (прості аудіальні медіапродукти); презентують роботу групи, роблять оголошення зі сцени, повідомляють новини через гучномовець тощо за допомогою вчителя / вчительки, зважають на мету й аудиторію).

У 3 класі учні сприймають доступні медіатексти; визначають мету простих медіаповідомлень; інтерпретують медіаповідомлення на основі власного досвіду; виділяють цікаву для себе інформацію; намагаються виявити приховану інформацію в медіапродуктах; пояснюють свою реакцію на медіаповідомлення (як буде реагувати у відповідь); створюють прості медіапродукти (листівка, запрошення, смс-повідомлення, фотоколаж, книжечка тощо); пояснюють, кому і для чого призначені створені ним медіапродукти.

У 4 класі молодші школярі сприймають критично доступні медіатексти; визначають мету й цільову аудиторію окремих медіапродуктів; декодують (тлумачать) повідомлення у простих медіатекстах, виявляють очевидні ідеї; висловлюють власні погляди на події, явища, предмети, цінності, представлені в медіатексті; пояснюють, чи змінилися під впливом медіатексту власні уявлення або думки про предмет повідомлення, як саме; створюють прості медіапродукти, враховує мету й аудиторію; обговорюють (в парі чи групі) враження від створеного медіапродукту (Tyrova osvitnia prohrama rochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana, 2019), (Tyrova osvitnia prohrama rochatkovoї osvity, rozroblena pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko, 2019).

Окреслені змістові лінії можуть реалізуватися через навчальні предмети «Українська мова» та «Читання» або їх інтегрований курс.

Оскільки на основі Державного стандарту та типових освітніх програм було розроблено підручники, ми проаналізували підручники таких авторів: В. Наумчук, М. Наумчук, Н. Коник; Г. Остапенко; М. Захарійчук (Частина 1), Н. Богданець-Білоskalенко (Частина 2); Г. Іваниця; М. Вашуленко, С. Дубовик (Частина 1), О. Вашуленко (Частина 2); К. Пономарьова (Частина 1), О. Савченко (Частина 2); Л. Тимченко, І. Цєпова; Л. Варзацька, Т. Трохименко (Частина 1), В. Чипурко (Частина 2); О. Іщенко, С. Логачевська; Н. Кравцова, В. Романова,

А. Савчук; Г. Сапун; О. Придаток.; І. Большакова, М. Пристінська. Здійснений аналіз навчальної літератури показав, що підручники «Українська мова та читання» мають чітку структуру та зрозумілий апарат орієнтування, який допомагатиме учням візуально розрізняти завдання і системно користуватися ним.

Згідно з дослідженням Global Kids Online (Globalkidsonline, 2016), проведеним у 2016 році, діти у віці 9 років починають активно користуватися Інтернетом, маючи його вдома, на відміну від використання його в школі. Результати дослідження дають змогу визначити десять найпопулярніших дій дітей в Інтернеті:

- завантаження програм для мобільного пристрою;
- спілкування з родиною чи друзями, які живуть далеко;
- перегляд телебачення чи фільмів в Інтернеті;
- пошук інформації; розміщення зображень або тексту;
- спілкування з родиною чи друзями, які живуть поруч;
- слухання музики;
- гра в онлайн-ігри;
- використання соціальних мереж;
- перегляд відео.

Заклади освіти намагаються інтегрувати новітні засоби до освітнього процесу, кожен сучасний інструмент сприймають як такий, що полегшує засвоєння нового програмованого матеріалу. У зв'язку з цим інформаційно-цифрову компетентність, уважає А. Стеценко, можна визначити як «сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією» (Stetsenko).

Онлайн-інструменти створені з метою надання самостійності учням, заохочення їх до співпраці та спілкування між учителем та школярами. Деякі засоби інформаційно-цифрової компетентності можуть полегшити засвоєння навичок письма та читання. Прикладами таких інструментів є інтернет-дошки, інтернет-журнали, блоги, вікі та електронні книги. До електронних книг додано аудіо, інтерактивні завдання та вбудовані словники. Навичка аудіювання може бути розвинена за допомогою таких засобів інформаційно-комунікаційних

технологій, як відео- та аудіофайли, додатки «Google подкасти», «Вчимо українські слова зі смарт-учителем», «Аудіоказки на українській мові», які доступні на платформі Play Market і в бібліотеці спільного використання аудіо-відео, зокрема в YouTube.

Матеріали дослідження Global Kids Online (Globalkidsonline, 2016), досвід науковців та власні спостереження дозволяють виокремити основні функції онлайн-інструментарію:

- функція візуалізації (допомагає у створенні словесного повідомлення, сприяє розвитку фантазії та уяви, а також асоціативного мислення);

- стимулювальна (активізує пізнавальний інтерес, спонукає до самостійності і здатності до творчості);

- комунікативна (охоплює процеси формування, передавання та приймання інформації, що відбувається між людьми в різних видах діяльності);

- естетична (пробуджує почуття та емоції учня);

- функція зворотнього зв'язку (процес обміну думками залежно від отриманої інформації);

- діагностична (контроль та оцінка засвоєного матеріалу школярем).

Технологічний прогрес у галузі початкової освіти дозволяє інноваціям опосередковувати знання. Серед них усе більш популярними стають технології доповненої (AR) та віртуальної реальності (VR).

Доповнена реальність (AR) – «це середовище, яке у реальному часі доповнює фізичний світ, яким ми його бачимо, цифровими даними за допомогою будь-яких пристроїв: смартфонів, планшетів тощо» (Rostovtsev).

Google Play та App Store пропонують низку мобільних додатків із доповненою реальністю (WallaMe, Snaarry, Snapchat, LeoARCamera, Waazy, Roar). Але попри це україномовного контенту все ще недостатньо для безкоштовного користування та проведення повноцінних інтерактивних уроків. Ми розглянемо деякі з них, які є безкоштовними та зрозумілими у використанні.

- WallaMe – безкоштовний додаток для iOS і Android, що дозволяє користувачам обмінюватися повідомленнями в реальному світі за допомогою доповненої реальності. Користу-

вачі можуть сфотографувати поверхню навколо них, додавати написи, фотографії, малюнки. Після того, як повідомлення («Стіна») створене, воно буде геолокалізованим (комп'ютер визначить місце знаходження повідомлення) і залишиться видимим для людини, що користується «WallaMe» AR. Стіна також може бути приватною, тоді повідомлення стає видимим тільки для конкретних осіб, яким відкрито доступ для перегляду. Виокремимо функції WallaMe: доповнена реальність, геолокація, наклейки-стікери, інструменти для малювання та коротких написів, обмін створеними зображеннями з друзями, «лайки» та коментарі, фотоапарат.

- Snaarry – це соціальна мережа, яка дозволяє створювати короткі відео з використанням доповненої реальності, використовуючи бібліотеки з 3D-об'єктами, 2D-зображеннями, GIF-файлами, наклейками. Обмін повідомленнями за допомогою 3D-символів (анімаційних персонажів Snaarry з функцією голосу та порядку виконання дій). Відео зберігається в особистому профілі, інші користувачі можуть коментувати і «лайкати» дописи тощо).

Сучасні технології дозволяють отримувати доступ до інформації, створювати веб-сайти та ділитися власними думками в усній та письмовій формі з іншими за допомогою «блогів». Термін «блог» увів у науковий обіг Йорн Баргер у 1997 році. За визначенням П. Ташкова, блог – це «періодично оновлюваний сайт, який містить посилання на новини та інші Інтернет-ресурси» (Spivakovskiy, Petukhova, Kotkova, 2011). На нашу думку, блоги – це веб-журнали, які регулярно оновлюють автори, вони можуть містити інформацію, щодо конкретної теми. Найбільш популярною платформою ведення освітніх блогів є сервіс системи Google під назвою Blogger, який переважно використовують учителі. Для дітей цікавішими і простішими інструментами для створення і ведення блогів є Instagram, Facebook та Youtube.

На нашу думку, ведення блогів має значні переваги щодо використання їх на уроках мовно-літературної освітньої галузі:

- активний процес спілкування (як усно, так і письмово);

- автономне навчання і самоосвіта;

- використання освітніх дискусій;

- мотивація учнів стати гарними читачами та грамотними письменниками;

- заохочення використовувати Інтернет серед учнів і вчителів;
- введення у світ нової інформації;
- розвиток критичного мислення учнів, зв'язного мовлення та впевненість у собі та своїх можливостях;
- формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра;
- основа колективної, дружньої співпраці;
- цілеспрямоване, продуктивне та веселе навчання.

В останні декілька років із розповсюдженням смартфонів найбільш зручним способом комунікації став месенджер. Проаналізувавши наукову літературу, зазначимо, що питання використання месенджерів у системі сучасної освіти недостатньо досліджене. Месенджери – «це особлива форма обміну швидкими повідомленнями, вони визначаються як додатки у мобільних телефонах» (Ogara). Найбільш розповсюдженими в Україні є такі месенджери, як Viber, Telegram та Snapchat. Застосовуючи окреслені засоби комунікації на уроках мовно-літературної освітньої галузі, значну увагу приділяють формуванню писемного мовлення, виховують різні лінгвістичні навички, такі як швидке читання і творче письмо. Учні вчать грамотно, лаконічно, чітко відповідати на запитання. Такий вид мовленнєвої діяльності, як аудіювання, формується під час прослуховування аудіозаписів у чаті. При цьому в дітей розвивається фонематичний слух і вміння переказувати текст. Використання месенджерів дозволяє задовольнити одну із головних ідей НУШ для початкової освіти «навчаємось граючись».

Створення різноманітних навчальних проєктів, відео та презентацій стало важливою частиною освітнього процесу. Наразі одними із основних механізмів подання навчальної інформації на уроках та способом активної мотивації і зацікавлення учнів є Biteable, Powtoon, Make It for Teachers.

Biteable – це платформа, яка використовується для розробки відеоповідомлень, реклами, анімації, презентацій та інших відеопродуктів. Для його використання потрібно обрати стиль, додати належний вміст (користувачам необхідно самостійно дібрати зображення, аудіо і текст, який вони будуть використовувати у Biteable), вибрати доріжку та розповісти свою історію. У програмі є сотні шаблонів із різних

категорій, які допоможуть учителю розпочати роботу над створенням навчального відео для свого класу.

Powtoon – це веб-програмне забезпечення для створення анімаційних презентацій, має широкий вибір готових шаблонів, сцен, попередньо створених персонажів, імпортованих зображень, музики та голосових повідомлень, створених користувачем. Ці онлайн-сервіси дозволяють вчителю створювати професійні і привабливі навчальні відео та презентації за лічені хвилини, без будь-яких дизайнерських або технічних навичок.

Make It for Teachers – Create Educational Games – ідеальний безкоштовний і багатофункціональний додаток для вчителів та учнів, у якому можна швидко та легко створити власні індивідуальні навчальні проєкти (ігри, вікторини, домашні завдання), а потім ділитися ними за допомогою соціальних мереж чи електронної пошти. Додаток оснащено інтерактивним меню, широким асортиментом шаблонів, різноманітними темами та миттєвою перевіркою навчальних результатів учнів. Жоден інший додаток не дозволяє створювати цілий спектр персоналізованих ігор та заходів, які входять у Make It.

Креолізовані тексти – це складне текстове утворення, що поєднує вербальні та невербальні елементи. Разом вони впливають на читача, створюючи комплекс образів, які супроводжують зміст прочитаного. Перш за все, це комікси, буктрейлери, хмари слів, буклети, фотоколажі, скрапбукінг, дудли, кардмейкінг (Kreolizovani teksty: nestandardnyi pidkhid do vyvchennia literatury). Наприклад, можна використовувати такі онлайн-інструменти, як WorldCloud.pro, Make Beliefs Comix, Toondoo, Pixton, Comic Maker.

Популярними серед дітей молодшого шкільного віку є хмари слів – це візуальні зображення слів, які можуть бути швидким і ефективним способом перевірити знання своїх учнів та активно використовувати впродовж усього уроку. Хмара слів ідеально підходить для збагачення і активізації словникового запасу дітей, сприяє швидкому запам'ятовуванню навчального матеріалу. Сервісом для створення хмар слів є WorldCloud.pro, Mentimeter.

Комікси є ефективними в освітньому процесі початкової школи. Це серія картинок, які, зазвичай, супроводжують словами, міс-

тять одну довгу історію або кілька коротких про одних і тих же персонажів. Вони ефективні, тому що залучають учнів до активного навчання, молодші школярі отримують на практиці ключові навички, такі як письмо, читання, мова і спілкування. Популярними онлайн-сервісами є Make Beliefs Comix, Toondoo, Pixton, Comic Maker.

Як зазначає Г. Онопченко, онлайн-тести – «це оригінальна методика оцінювання знань, умінь та навичок учнів та їх цілеспрямоване тренування у процесі багаторазового повторного вирішення тестових завдань» (Онопченко, 2016). Для проведення онлайн-тестування пропонуємо такі платформи: Google-форми, Classroom, Kahoot, Plickers, На урок, Тести.

Окрім онлайн-сервісів є ще низка онлайн-додатків (комп'ютерні програми, мультимедійні матеріали, медіауроки тощо), які сьогодні активно використовують учителі початкових класів на уроках навчання грамоти, української мови та читання.

Зокрема, на уроках навчання грамоти сучасні вчителі застосовують дитячу інтерактивну гру – «Мишеняткова абетка» (Mysheniatkova abetka), яку створено для вивчення українського алфавіту та правильного написання букв у формі гри.

Дієвим для першокласників є онлайн-додаток «Балакаюча абетка» (Balakaiucha abetka). Це інтерактивна абетка, процес вивчення літер захопливий і веселий, а кумедні персонажі тварин виконані в стилі пластилінової анімації. Кожна тварина має режим спілкування, тому дитина зможе не тільки послухати, як звучать літери і тварини, але й потренуватися у вимові. Весела і красива пісенька про літери допоможе легко запам'ятати алфавіт і подарує чудовий настрій.

Популярним додатком серед учнів першого класу є «Буквограйка – вчимо українські літери та звуки граючись!» (Bukvohraika – vchymo ukraïnski litery ta zvuky hrai). Це ігри з кольоровими пазлами, які орієнтовані на запам'ятовування літер і розвиток зорової пам'яті першокласників. Кожній літері алфавіту відповідає весела тварина, яка оживає від дотику – стрибає, плаває або літає.

На уроках української мови та читання сучасні вчителі Нової української школи використовують низку комп'ютерних програм

і мультимедійних матеріалів. Це, наприклад, «Аліса вивчає українську мову» – цікава, пізнавальна, зручна в користуванні комп'ютерна програма із яскравими малюнками, цікавими текстами, яка допоможе значно підвищити рівень знань з української мови.

Різноманітні завдання, на нашу думку, сприятимуть формуванню орфографічної грамотності молодших школярів, збагаченню словникового запасу. За допомогою такої комп'ютерної програми учні зможуть закріпити знання, набуті на уроках.

Виокремимо такі комп'ютерні ігри, як «Грамотійка допомагає звірятам», «Грамотійка будує місто», «Грамотійка та її друзі» та інші. Це цікаві та захопливі ігри з граматики, укладені відповідно до програми з мовно-літературної освітньої галузі.

Сьогодні самостійність учнів початкових класів відіграє важливу роль в освітньому процесі, тому така комп'ютерна гра, як «Вчимо і граємо. Українська мова – словник та ігри» (Vchymo i hraïemo. Ukraïnska mova – slovnyk ta ihry), є дієвим мобільним репетитором для самостійного вивчення лексики і фонетики початкового рівня (список слів спеціально підібраний із різних тем, які використовують учні в повсякденному житті). Такий самовчитель дозволяє ефективно вчитися правильній вимові і написанню за рахунок наявності візуального і аудіосупроводу.

Надзвичайно глобальною проблемою в початковій школі є формування читацької компетентності молодших школярів. Сучасні діти не люблять читати. Батьки і вчителі мають віднайти різні способи мотивації дітей до читання книг. Тому сучасні вчителі радять батькам використовувати комп'ютерні програми, за допомогою яких діти спочатку вчаться слухати тексти. Це «Слуханка для української малечі». Аудіовидання, яке складається з двох частин (двох дисків): до першої увійшли українські народні казки, казки народів світу та авторські казки, які виконують народні артисти України; друга ж частина – дитячі пісеньки, веснянки, ігри, заклички, лічилки, колядки та колискові тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, в учнів початкових класів за допомогою застосування окреслених онлайн-інструментів навчання розвивається логічне,

алгоритмічне, творче й об'єктно-орієнтоване мислення; формується відповідальна позиція цифрового громадянина, навички безпечного й етичного користування цифровими пристроями та мережами; початкові уміння розрізняти інформацію різних видів та працювати з нею за допомогою цифрових пристроїв чи без них; початкові уміння створювати електронні тексти (зображення, відео, звуки, програми тощо) за допомогою цифрових пристроїв; уміння презентувати себе, власну творчість, ідеї, створені продукти та інші результати індивідуальної та групової діяльності за допомогою цифрових засобів; ключові і предметні компетентності в процесі вивчення мовно-літературної освіт-

ньої галузі; налагоджується комунікації за допомогою цифрових пристроїв і мереж для спільної творчості, співпраці, навчання, гри; пристроїв.

Застосування комп'ютера, сучасних гаджетів та новітніх додатків в освіті спонукало розробників до створення нового покоління цифрових освітніх технологій, що дають змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти вчителю із учнями. Вважаємо, що сучасні цифрові освітні технології – одна з найбільш перспективних тенденцій розвитку освітнього процесу, які дають змогу значно підвищити ефективність навчання, зокрема мови й мовлення молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакаюча абетка URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ch8WbaSoBKs&feature=youtu.be>. (дата звернення: 20.04.2022).
2. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. *Інформаційні технології в освіті*. 2011. Вип. 10. С. 8-23. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_3. (дата звернення: 05.03.2022).
3. Буквограйка – вчимо українські літери та звуки граючись! URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.glowberry.AzbukaUAFree&hl=ru>. (дата звернення: 10.04.2022).
4. Вчимо і граємо. Українська мова – словник та ігри. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=free.langame_ua.rivex. (дата звернення: 08.03.2022).
5. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю., Шевченко Л.С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник; за ред. Гуревича Р.С. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. 348 с.
6. Державний стандарт початкової освіти (затверджений 21.02.2018р. постановою № 87 Кабінету Міністрів України). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a8/de2/5e1/5a8de25e1504c877583228.doc>. (дата звернення: 02.03.2022).
7. Закон України «Про освіту» 2017 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519>. (дата звернення: 04.03.2022).
8. Інформаційно-комунікаційна компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2013. № 7. С. 3-6. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2013_7_2. (дата звернення: 20.03.2022).
9. Кивлюк О.П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи. *Початкова школа*. 2004. № 4. С. 33–42.
10. Кивлюк О.П. Формування елементів комп'ютерної грамотності молодших школярів: дис... канд. наук: 13.00.09; Чернігівський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Чернігів, 2007. С. 176-198.
11. Креолізовані тексти: нестандартний підхід до вивчення літератури. Вебінар. URL: <https://naurok.com.ua/post/kreolizovani-teksti-nestandardniy-pidhid-do-vivchennya-literaturi>. (дата звернення: 15.03.2022).
12. Мишеняткова абетка. URL: <https://www.mousealphabet.com/ua/>. (дата звернення: 18.03.2022).
13. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа: використання інформаційно-комунікаційних технологій у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти». Київ : Генеза, 2019. 96 с.
14. Онопченко Г.В. Онлайн-тестування як компонент системи виявлення обдарованості у дітей. URL: <http://otr.ioid.gov.ua/images/pdf/2016/12/05.pdf>. (дата звернення: 06.03.2022).
15. Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf>. (дата звернення: 15.04.2022).
16. Ростовцев С.С. Доповнена реальність. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2019/1_2019/16.pdf. (дата звернення: 10.03.2022).
17. Савченко О. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності. *Початкова школа*. 2012. № 3 С. 1–6.
18. Співаковський О.В., Петухова Л.Є., Коткова В.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів напрямку підготовки Початкова освіта. Херсон : ХДУ, 2011.

19. Стеценко А.А. Використання ІКТ в навчально-виховному процесі. URL: <https://vseosvita.ua/user/id21482>. (дата звернення: 03.04.2022).
20. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом Р.Б. Шияна (цикл І: 1-2 клас; цикл ІІ: 3-4 класи). URL: <http://sokuqyany.osv.org.ua/programi-13-23-01-23-01-2019/>. (дата звернення: 20.02.2022).
21. Типова освітня програма початкової освіти, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко (1-2 класи: затверджена від 08.10.2019р. № 1272 Наказом Міністерства освіти і науки України, 3-4 класи: затверджена від 08.10.2019р. № 1273 Наказом Міністерства освіти і науки України). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya_programy-1-4klas/2019/11/1-2-dodatki.pdfhttps://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya_programy-1-4klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf. (дата звернення: 18.04.2022).
22. Boonaert T., Vettenburg N. (2011) Young people's internet use: Divided or diversified? *Childhood* 18(1): 54-66.
23. Fraillon J., Schulz W., & Ainley J. (2013). International Computer and Information Literacy Study: Assessment framework. URL: <http://www.iea.nl/?id=303>. (дата звернення: 15.03.2022).
24. Globalkidsonline URL: <http://globalkidsonline.net/>. (дата звернення: 16.03.2022).
25. Kuhlen R. Change of Paradigm in Knowledge Management – Framework for the Collaborative Production and Exchange of Knowledge. *Knowledge Management: An asset for libraries and librarians. Collected papers from LIS professionals / Edited by Hans-Christoph Hobohm. München: K. G. Saur, 2003. P. 1-21. (IFLA Publications).*
26. Ogara S.O. Investigating factors affecting social presence and user satisfaction with mobile instant messaging. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321400197>. (дата звернення: 19.03.2022).
27. Valkenburg P., Soeters K., (2001) Children's Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey. *Communication Research* 28(5): 652-675.

REFERENCES:

1. Balakaiucha abetka URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ch8WbaSoBKs&feature=youtu.be>. (дата звернення: 20.04.2022).
2. Bykov V. Yu. (2011) Tekhnologii khmarnykh obchyslen, IKT-avtorsinh ta novi funktsii IKT-pidrozdiliv navchalnykh zakladiv i naukovykh ustanov. *Informatsiini tekhnologii v osviti. Vyp. 10. S. 8-23*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2011_10_3. (дата звернення: 05.03.2022).
3. Bukvohraika – vchymo ukrainski litery ta zvuky hraiuchys! URL: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.glowberry.AzbukaUAFree&hl=ru>. (дата звернення: 10.04.2022).
4. Vchymo i hraiemo. Ukrainska mova – slovnyk ta ihry. URL: https://play.google.com/store/apps/details?id=free.langame_ua.rivex. (дата звернення: 08.03.2022).
5. Hurevych R.S., Kademiia M.Iu., Shevchenko L.S. (2012) *Informatsiini tekhnologii navchannia: innovatsiinyi pidkhid: navchalnyi posibnyk; za red. Hurevycha R.S. Vinnytsia : TOV firma "Planer". 348 s.*
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (zatverdzhenyi 21.02.2018r. postanovoio № 87 Kabinetu Ministriv Ukrainy). URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/uploads/public/5a8/de2/5e1/5a8de25e1504c877583228.doc>. (дата звернення: 02.03.2022).
7. Zakon Ukrainy "Pro osvitu" 2017 roku. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519>. (дата звернення: 04.03.2022).
8. Informatsiino-komunikatsiina kompetentnist yak predmet obhovorennia: mizhnarodni pidkhody. *Kompiuter u shkoli ta simi. 2013. № 7. S. 3-6*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/komp_2013_7_2. (дата звернення: 20.03.2022).
9. Kyvliuk O.P. (2004) *Vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii v systemi navchalnykh dystsyplin pochatkovoї shkoly. Pochatkova shkola. № 4. S. 33-42.*
10. Kyvliuk O.P. (2007) *Formuvannia elementiv kompiuternoї hramotnosti molodshykh shkolariv: dys... kand. nauk: 13.00.09; Chernihivskiy derzh. pedahohichniy un-t im. T.H. Shevchenka. Chernihiv. S. 176-198.*
11. Kreolizovani teksty: nestandardnyi pidkhid do vyvchennia literatury. *Vebinar*. URL: <https://naurok.com.ua/post/kreolizovani-teksti-nestandardniy-pidhid-do-vivchennya-literaturi>. (дата звернення: 15.03.2022).
12. Mysheniakova abetka. URL: <https://www.mousealphabet.com/ua/>. (дата звернення: 18.03.2022).
13. *Navchalno-metodychnyi posibnyk "Nova ukrainska shkola: vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnologii u 1-2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity". Kyiv : Heneza, 2019. 96 s.*
14. Onopchenko H.V. *Onlain-testuvannia yak komponent systemy vyjavlennia obdarovanosti u ditei*. URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2016/12/05.pdf>. (дата звернення: 06.03.2022).
15. *Oriientovni vymohy do kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovoї shkoly*. URL: <http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-%D1%96.pdf>. (дата звернення: 15.04.2022).
16. Rostovtsev S.S. *Dopovnena realnist*. URL: http://www.econom.stateandregions.zp.ua/journal/2019/1_2019/16.pf. (дата звернення: 10.03.2022).

17. Savchenko O. (2012) Vyvchennia osobystosti molodshoho shkoliara yak peredumova uspishnoi orhanizatsii yoho navchalnoi diialnosti. Pochatkova shkola. № 3 S. 1–6.
18. Spivakovskiy O.V., Petukhova L.Ie., Kotkova V.V. (2011) Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv napriamu pidhotovky Pochatkova osvita. Kherson : KhDU.
19. Stetsenko A.A. Vykorystannia IKT v navchalno-vykhovnomu protsesi. URL: <https://vseosvita.ua/user/id21482>. (data zvernennia: 03.04.2022).
20. Typova osvitalia prohrama pochatkovoi osvity, rozroblena pid kerivnytstvom R.B. Shyiana (tsykl I: 1-2 klas; tsykl II: 3-4 klasy). URL: <http://sokyryany.osv.org.ua/programi-13-23-01-23-01-2019/>. (data zvernennia: 20.02.2022).
21. Typova osvitalia prohrama pochatkovoi osvity, rozroblena pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko (1-2 klasy: zatverdzhena vid 08.10.2019r. № 1272 Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 3-4 klasy: zatverdzhena vid 08.10.2019r. № 1273 Nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna_serednya/programy-1-4klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4 klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>. (data zvernennia: 18.04.2022).
22. Boonaert T., Vettenburg N. (2011) Young people's internet use: Divided or diversified? *Childhood* 18(1): 54-66.
23. Fraillon J., Schulz W., & Ainley J. (2013). International Computer and Information Literacy Study: Assessment framework. URL: <http://www.iea.nl/?id=303>. (data zvernennia: 15.03.2022).
24. Globalkidsonline URL: <http://globalkidsonline.net/>. (data zvernennia: 16.03.2022).
25. Kuhlen R. (2003) Change of Paradigm in Knowledge Management – Framework for the Collaborative Production and Exchange of Knowledge. *Knowledge Management: An asset for libraries and librarians. Collected papers from LIS professionals / Edited by Hans-Christoph Hobohm. München: K. G. Saur, P. 1-21. (IFLA Publications).*
26. Ogara S.O. Investigating factors affecting social presence and user satisfaction with mobile instant messaging. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S074756321400197>. (data zvernennia: 19.03.2022).
27. Valkenburg P., Soeters K., (2001) Children's Positive and Negative Experiences With the Internet: An Exploratory Survey. *Communication Research/* 28(5): 652-675.

УДК 159.922.6:159.922.73:371.311.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.10>

Ольга КОВАЛЬЧУК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

Бібліографічний опис статті: Ковальчук, О. (2022). Психолого-педагогічні умови становлення індивідуальності молодшого школяра. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.10>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Стаття присвячена вивченню проблеми психолого-педагогічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра. Визначено теоретичні підходи до проблеми психолого-педагогічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра. З'ясовано, що молодший шкільний вік є сензитивним періодом для формування індивідуальності дитини. У процесі становлення індивідуальності важливу роль відіграють новоутворення, які з'являються на базі психічних процесів та станів. Також сприяють позитивна мотивація, адекватна самооцінка, прагнення до самопізнання та саморозвитку, розвинений самоконтроль та саморегуляція поведінки, сформована суб'єктна позиція у процесі навчання. Саме учбова діяльність відкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистісного потенціалу. Учбова діяльність розкриває спектр можливих видів діяльності, ознайомлює учнів із ними, дозволяє обирати для себе найбільш цікавий та інтенсивно, мотивовано розвиватися, формувати індивідуальність.

Охарактеризовано поняття «індивідуальність» як унікальну динамічну систему, неповторний набір психологічних особливостей дитини, який утворюється шляхом поєднання комплексу відмінностей індивідуального (темперамент, стан здоров'я, здібності та інтереси) та особистісного (самосвідомість, соціально-етичний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, інтелектуальний розвиток) конструктів.

Обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних умов становлення індивідуальності молодшого школяра. Процесу становлення індивідуальності молодшого школяра сприяє забезпечення індивідуального підходу до навчання та виховання, врахування вікових особливостей учнів, гуманістичних принципів, діяльнісного та творчого підходів, створення креативного освітнього середовища, забезпечення суб'єктної позиції молодшого школяра, використання спільних форм навчальної діяльності, інтеграція ігрової і навчальної діяльності.

Ключові слова: індивідуальність, молодший шкільний вік, новоутворення, навчальна діяльність.

Olga KOVALCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Postgraduate Education, Kamyanets-Podilsk National University named after Ivan Ogienko, Ogienko str., 61, Kam'yanets-Podilskiyi, Khmelnytsky region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-3100-2538

To cite this article: Kovalchuk, O. (2022). Psykholoho-pedahohichni umovy stanovlennia indyvidualnosti molodshoho shkoliara [Psychological and pedagogical minds of the formation of the individuality of young schoolers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.10>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MINDS OF THE FORMATION OF THE INDIVIDUALITY OF YOUNG SCHOOLERS

The article deals with the problem of psychological and pedagogical conditions of formation of junior pupil's individuality. Theoretical approaches to the problem of psychological and pedagogical conditions of formation of junior pupil's individuality are defined. Junior school age has been found to be a sensitive period for shaping a child's personality. New formations that appear on the basis of mental processes and states play an important role in the process of formation of individuality. Positive motivation, adequate self-esteem, desire for self-knowledge

and self-development, developed self-control and self-regulation of behavior, formed subjective position in the learning process also contribute to the formation of individuality. Learning activity opens new sources for the development of cognitive and personal potential. Learning activity reveals the range of possible activities, acquaints pupils with them, allows them to choose the most interesting and intensive ones, motivates to develop and form an individuality.

The concept of "individuality" is characterized as a unique dynamic system, a unique set of psychological characteristics of the child, which is formed by combining a set of differences between individual (temperament, health, abilities and interests) and personal (self-awareness, socio-ethical, emotional-volitional, motivational, intellectual development) constructs.

The complex of psychological and pedagogical conditions of formation of junior pupil's individuality is substantiated. The process of formation of junior pupil's individuality is facilitated by providing individual approach to teaching and education, taking into account age characteristics of pupils, humanistic principles, activity and creative approaches, forming creative educational environment, ensuring junior pupil's subjective position, use of cooperative forms of educational activities and integration of game and learning activities.

Key words: individuality, young school age, new creation, educational activity.

Постановка наукової проблеми та її значення. За умов впливу численних факторів на сучасне суспільство перед підростаючим поколінням постає проблема розвитку та збереження його індивідуальності. Кожен віковий період характеризується специфічними особливостями, що створюють підґрунтя для становлення індивідуальності, особливим із яких є молодший шкільний вік. Саме молодший шкільний вік є новим витком розвитку дитини, що охоплює період з 6-7 років до 10-11 років. У цей час дитина випробовує свої сили, вирішує складні задачі, які постають перед нею в результаті взаємодії із зовнішнім середовищем. З ростом дитячого організму відбуваються якісні зміни й у психіці дитини, ускладнюється система її соціальних зв'язків, мотивів. Але найголовнішою подією цього вікового періоду є безперечно зміна соціального статусу – вступ дитини до школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням індивідуальності займалися відомі вчені. Зокрема проблемі індивідуальних відмінностей присвячені праці А. Анастасі, Г. Айзенка, В. Давидова, Г. Костюка, О. Лазурського, В. Небиліцина, С. Рубінштейна. Виявлено, що у психолого-педагогічних дослідженнях індивідуальні відмінності розглядаються як певні особливості психічних процесів, зокрема певні характеристики, які відрізняють одну людину від іншої та загалом утворюють цілісну систему індивідуальності. Під індивідуальними відмінностями ми розуміємо такі психічні процеси, як сприймання, увага, пам'ять, мислення, емоційні реакції, особистісні утворення – інтереси, здібності, характер (П. Анохін, А. Брушлинський, М. Єгорова, М. Малков, Н. Пов'якель, О. Скрипченко).

Мета статті. Мета статті – дослідити та виокремити психолого-педагогічні умови становлення індивідуальності у молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу. В останнє десятиліття проблемі становлення особистості приділяють сучасні дослідження у галузі психології та педагогіки. Поряд із цим феноменом почали говорити і про індивідуальність людини. Відповідно, як поняття «індивід» і «особистість» не можна вважати тотожними, особистість і індивідуальність, у свою чергу, не тотожні, а утворюють єдність. У психологічному розрізі індивідуальність розглядають як сукупність фізіологічних і психічних особливостей конкретної людини, що характеризують її своєрідність, відмінність від інших людей. Індивідуальність проявляється в рисах характеру, темпераменту, звичках, переважаючих інтересах, в якостях пізнавальних процесів, у здібностях, індивідуальному стилі діяльності. Загальновідомим є факт, що особистість кожної людини заснована на сукупності притаманних їй рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність. Іншими словами, індивідуальністю можна вважати поєднання психологічних особливостей індивіда, які складають його унікальність, своєрідність.

У наукових працях провідними психологами О. Асмоловим (Asmolov, 20001), В. Рибалкою (Rybalka, 2011), В. Татенко (Tatenko, 2006) індивідуальність трактують не лише як набір індивідуальних відмінностей, а як результат розвитку особистості, що супроводжується утворенням нових властивостей, які формують індивідуальний стиль поведінки та неповторний життєвий шлях.

У свою чергу, С. Шибаєва під індивідуальністю молодшого школяра розуміє про-

цес досягнення ним високого рівня розвитку пізнавальної, комунікативної та соціальної компетентності. При цьому, індивідуальність включає широкий спектр напрямів, які мають зворотний зв'язок, зокрема розвиток інтелекту сприяє формуванню індивідуальності. На думку автора, прояв індивідуальності реалізується у діяльності, а саме у навчальній, так вона є провідною у молодшому шкільному віці (Shybaeva, 2012).

Дослідження Л. Баландіна розвиток індивідуальності розглядає через призму статево-вікових особливостей, сімейного оточення. Зокрема, авторка стверджує, що на стиль учбової діяльності впливають гендерні індивідуальні відмінності молодших школярів (Balandyna, 2008).

На індивідуальному рівні особливостям прояву темпераменту присвячені роботи Т. Васецької. Авторка стверджує, що від типу темпераменту дитини залежить її учбова діяльність. Так, меланхоліки із слабким типом нервової системи характеризуються потребою в наочності, роботою у чернетках; під час відповідей, учень нібито боїться помилитися; простежуються труднощі переходу від одного виду діяльності до іншого. В той час як діти із флегматичним типом темпераменту легко переходять із одного виду діяльності до іншого; через страх помилитися діють дуже обережно та повільно; чернетку використовують лише для коротких нотатків. Для школярів із сангвінічним типом темпераменту, притаманно відсутність потреби в наочності та чернетці; учні швидко аналізують та виконують вимоги вчителя; легко переходять від одного виду діяльності до іншого. Типові представники холеричного типу темпераменту характеризуються відсутністю потреби у наочності та чернетці; швидко аналізують вимоги учителя, що супроводжується короткочасним зовнішнім виявом емоцій; легко та швидко переходять від одного виду діяльності до іншого (Vasetska, 2000).

Суттєвою подією молодшого шкільного віку, яка впливає на становлення індивідуальності є, безперечно, зміна соціального статусу, соціальної ролі – вступ дитини до школи, коли відбуваються якісні зміни у психіці школяра, ускладнюється система його соціальних зв'язків, мотиваційної діяльності.

Як стверджує відомий психолог С. Рубінштейн, змінюється не лише соціальна роль, але й сприймання власного статусу, оскільки дитина виступає у новій ролі – ролі учня. Початок шкільного життя – серйозний іспит для більшості дітей, які приходять у перший клас. Під час навчання, навчальна діяльність стає провідною, по відношенню до дошкільного віку, коли провідною була ігрова. Молодшим школярам необхідно звикати до нового колективу, нових вимог, до повсякденних обов'язків, режиму. Навчання стає важливою суспільно-оцінювальною діяльністю (Rubynshtein, 1998).

На думку, вітчизняного психолога В. Кузьменко центральне місце у розвитку індивідуальності відводиться процесу індивідуалізації особистості. В основі якої індивід виокремлює власний досвід у суспільному, виділяє своє унікальне „Я” серед інших унікальних „Я”. Другим етапом цього процесу стає вибудовування власної моделі життя, створення індивідуального досвіду, що є значимим та базується на інтеграції суспільного досвіду, його творчій переробці та розширенні власними знахідками і відкриттями, переходу від усвідомлення цінності власного „Я” до розуміння значущості і важливості „Ми”. Третім етапом індивідуалізації особистості виступає вироблення такого індивідуального стилю поведінки, який стає значущим для інших людей та прийнятим ними, тобто на цьому етапі „Я” впливає на „Ми”, його розвиток та удосконалення (Kuzmenko, 2006).

Відомі психологи В. Давидов, Д. Ельконін зазначають, що особистість молодшого школяра характеризується певною системою якостей, а саме новоутвореннями особистості дитини у цей віковий період. Зокрема, з'являються такі властивості, як довільність дій, внутрішній план дій, рефлексія, які певною мірою сприяють формуванню індивідуальності дитини. Автори доводять, що довільність внутрішній дій особистості молодшого школяра проявляється у вмінні ставити перед собою певну мету, завдання і знаходити засоби для досягнення результату чи вирішення проблеми, долати перешкоди. Тим самим, внутрішній план дій молодшого школяра дозволяє планувати й продумувати наперед можливий хід виконання діяльності та добирати все необхідне для цього; усно розв'язувати задачі; усно звітуватись про виконане тощо (Pavlenko, 2011).

На думку ще одного відомого психолога Л. Божович, саме на основі цих процесів у молодших школярів розвивається самоконтроль як здатність до саморегуляції, що у свою чергу вимагає від нього, наприклад, довільного запам'ятовування чи відтворення інформації. А розв'язання різноманітних завдань вимагає від школяра усвідомлення мети дій, уміння передбачати можливість її виконання, тобто вимагає внутрішнього плану дій (Bozhovych, 1968).

Слід зазначити, що уміння пояснити свої дії, аргументувати їх, знайти й виправити помилки, все це, як доводить Т. Дуткевич, лежить в основі рефлексії – здатності до об'єктивного аналізу власної поведінки відповідно до вимог діяльності. Тобто, усвідомлення дитиною того, як ставляться до неї інші. Рефлексія змінює пізнавальну діяльність молодших школярів, їхнє ставлення до себе й до оточуючих, погляд на світ, змушує не просто сприймати на віру знання від дорослих, а й виробляти власну думку, власні погляди, уявлення про цінності суспільства (Dutkevych, 2012). Таким чином, молодший школяр починає орієнтуватися на загальнокультурні зразки, якими він оволодіває у взаємодії з дорослими та ровесниками.

Формування індивідуальності у молодшому шкільному віці відбувається за рахунок становлення особистісного досвіду. Під таким досвідом, науковці Г. Остапенко та Г. Самусева розуміють «індивідуальне ставлення особистості до навколишньої дійсності і до самої себе, що включає в себе знання, вміння, навички, які проживає людина та які, мають для неї особистісну цінність і які можуть виражатися в її діях, реакціях і переживаннях». Можна стверджувати, що особистісний досвід включає в себе внутрішню позицію (світогляд, ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, образ «Я», систему відносин особистості до навколишнього світу) і ціннісне самоставлення (загальне ставлення до себе, вибіркове ставлення до своїх особистісних та індивідуальних якостей) (Ostapenko, 2005).

Особистісний досвід молодших школярів включає такі складові:

- когнітивна складова (знання про навколишній світ, соціальні відносини для життя у суспільстві);
- індивідуальна складова («Я-концепція», рефлексивний аналіз, самооцінка, рівень домагань);

- комунікативно-поведінкова складова (комунікативні стратегії поведінки);

- емоційно-ціннісна складова (знання про морально-ціннісних категорії і моральні норми);

- мотиваційна складова (здатність мотивувати себе в певній діяльності, визначати мотиви поведінки іншої людини);

- діяльнісна складова (здатність ставити цілі, вміння організувати свою діяльність заради досягнення результату (Psykhologhiya detei mladshheho kolnoho vozrasta: uchebnyk u praktykum dlia bakalavrov pod obshch. red. A. S. Obukhova, 2014).

У процесі становлення індивідуальності у молодших школярів відбувається інтенсивний розвиток та якісні перетворення всіх процесів пізнавальної сфери: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення, збагачується емоційно-вольова сфера. Дитина навчається з допомогою дорослих керувати своїми емоційними станами, імпульсивними бажаннями. Завдяки цьому, розвиваються наполегливість, витримка, самовладання. Наприкінці цього періоду пізнавальні процеси перетворюються на вищі психічні функції, яким притаманна довільність і опосередкованість.

С. Чопик до психологічних особливостей становлення особистості молодших школярів відносить розвиток навичок самоконтролю, самодисципліни, високого рівня особистісного розвитку, що сприяють гармонійному особистісному розвитку. Авторка виділяє ряд психолого-педагогічних умов, серед яких: допомога молодшим школярам у пізнанні себе, особливостей свого внутрішнього світу, інтересів, цінностей; сприяння усвідомленню дітьми своєї унікальності, неповторності; формування позитивного ставлення до себе, адекватно високої самооцінки та рівня домагань; розвиток навичок ефективної взаємодії, усвідомлення себе як суб'єкта спілкування, як носія різних соціальних ролей; усвідомлення своєї ролі у формуванні власного майбутнього, себе творцем свого життя (Choryuk, 2012).

За дослідженням В. Олефір, індивідуальність молодшого школяра характеризується стабільністю (стабільний, недостатньо стабільний, нестабільний) прояву індивідуальних відмінностей індивідного та особистісного конструктів, які представлені віковими, статевими,

типологічні відмінностями, відмінностями фізичного розвитку, задатків та здібностей (індивідуальний конструкт); відмінностями сфери самосвідомості, соціально-етичними, емоційно-вольовими, потребомотиваційними, інтелектуальними відмінностями (особистісний конструкт). Для більшості молодших школярів, зокрема учнів – першокласників, властивими є неоптимальні середній та низький рівні стабільності індивідуальних відмінностей, які значущою мірою визначаються нестабільністю виявів здібностей та інтересів, а також сфери самосвідомості, емоційно-вольової та інтелектуальної сфер (Olefir, 2017).

До питання вивчення механізмів розвитку індивідуальності, зокрема і у молодшому шкільному віку, зверталось багато науковців. У результаті численних досліджень були виокремлені такі:

- *інтеріоризація* – засвоєння знакових систем із зовнішнього культурного простору, що дає можливість натуральним психічним функціям перетворюватися на вищі. На думку Л. Виготського, будь-яка психічна функція спочатку існує як інтерпсихічна категорія у зовнішньому плані, що в процесі життєдіяльності стає інтрапсихічною за рахунок переходу;

- *екстеріоризація* – зворотний процес інтеріоризації, що проявляється втіленням ідей у зовнішньому плані. Цей механізм визначає усвідомленість, довільність та цілеспрямованість дій та вчинків людини на основі смислів, ідей, системи цінностей, знань;

- *перетворення мотиву на ціль* – механізм розвитку діяльності та формування нових мотивів, згідно з яким ті дії, які спочатку виступали засобом досягнення мети, підпорядкованої якомусь конкретному мотиву, починають набувати самостійної цінності та значення, набуваючи незалежності від початкової мотивації. При цьому допоміжні цілі, на які ці дії були спрямовані, набувають статусу самостійного повноцінного мотиву;

- *рефлексивне прийняття та засвоєння соціальних ролей* – механізм, завдяки якому з'являється усвідомлення нових мотивів, свідомо вибудовується їхнє підпорядкування, вибудовується або перебудовується система поглядів та переконань, етичних норм та відносин.

У процесі об'єктивного аналізу психолого-педагогічних джерел щодо особливостей роз-

витку та становлення індивідуальності молодшого школяра нами встановлено, що молодший шкільний вік є особливим періодом у житті дитини характеризується низкою новоутворень:

- інтенсивний розвиток та якісні перетворення всіх процесів пізнавальної сфери: сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення, збагачення емоційно-вольової сфери;

- період формування волі, вольові характеру риси (цілеспрямованість, організованість, стриманість, дисциплінованість, наполегливість, вимогливість до себе та інших); з'являється особлива вольова дія – вчинок, орієнтований на інтереси оточуючих людей;

- довільність поведінки й пізнавальних процесів;

- збагачується досвід соціальної поведінки молодшого школяра, з'являються перші відносно стійкі ціннісні орієнтації, відбувається розвиток моральних, інтелектуальних, естетичних почуттів;

- формування моральної самооцінки, яка дозволяє конт ролювати власну діяльність з точки зору нормативно-моральних критеріїв, будувати поведінку у співвідношенні з морально-соціальними гуманними нормами суспільства;

- довільність дій, внутрішній план дій, внутрішня позиція школяра та рефлексія, що проявляються у вмінні молодшого школяра ставити перед собою певну мету та досягати її, формують систему ціннісних ставлень до себе та оточуючих людей, є показником успішної адаптації до умов шкільного навчання.

Слід мати на увазі, що цілі та зміст освіти не є чимсь остаточним, раз і назавжди визначеним, а відтак специфічні особливості молодшого шкільного віку як особливої ланки шкільного життя також не можна вважати остаточними. Сьогодні можна говорити лише про найбільш характерні і відносно сталі риси цього віку, враховуючи, що переосмислення суспільством цілей і ролі початкової освіти призведе й до зміни його місця та значення у психічному й особистісному розвитку дитини. Нагадаємо, що розвиток психіки здійснюється, насамперед, на основі провідної для певного вікового періоду діяльності. Такою діяльністю для молодших школярів є учіння, яке суттєво змінює мотиви їхньої поведінки та відкриває нові джерела розвитку пізнавального й особистіс-

ного потенціалу. З початку шкільного навчання в учня активно формується повна структура навчальної діяльності, від якої залежить подальший успіх дитини в оволодінні основами наук, а потім і в професійному навчанні.

Включаючись у нову для себе навчальну роботу, діти поступово звикають до її вимог, а дотримання останніх зумовлює розвиток нових якостей особистості, яких ще немає у дошкільному віці.

Такі якості (новоутворення) виникають і розвиваються у молодших школярів відповідно до формування навчальної діяльності. Основними новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність як особлива якість психічних процесів, внутрішній план дій та рефлексія. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами й можливостями.

Розвиток молодшого школяра в процесі навчання забезпечується, передусім, змістом останнього. Однак один і той самий зміст по-різному засвоюється дітьми і по-різному, залежно від методу навчання, впливає на їхній розвиток. Методи ж мають забезпечувати створення для кожного етапу навчання і для кожного предмета систем навчальних завдань, які б поступово ускладнювалися, формування необхідних для їх розв'язання дій (мисленевих, мовних, перцептивних тощо), трансформацію останніх в операції складніших дій, вироблення узагальнень та використання їх у нових конкретних ситуаціях (Fradynska, 2014).

Таким чином, на підставі аналізу наукової літератури, ми дійшли висновку, що індивідуальність молодшого школяра формується за наступних психолого-педагогічних умов:

– концептуально-методологічні (систематична актуалізація мети діяльності, ухвалення всіма суб'єктами взаємодії єдиної парадигми розвитку дитини);

– організаційні (цілеспрямоване проектування системи психологічного розвитку учнів, оптимізація інформаційно-методичного забезпечення такої діяльності, утвердження гуманного ставлення до всіх учнів, розкриття в дитині особистості);

– освітні (створення соціально орієнтованого освітнього середовища, активізація діяльності дітей шляхом використання інноваційних технологій навчання, збагачення змісту особистісно орієнтованим та цікавим матеріалом);

– особистісно-орієнтовні (рівень, який забезпечує і необхідність, і достатність умов, загальна гуманістична спрямованість діяльності колективу педагогів і психологів школи, наявність системи психологічного консультування дітей)

– психологічні (задоволення потреб у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання, формування допитливості та пізнавального інтересу, формування адекватної самооцінки своїх можливостей, утвердження прагнення до саморозвитку та самовдосконалення).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз наукових досліджень дозволяє констатувати, що індивідуальність – це складна організована динамічна система, що характеризує індивідуально-типологічну відмінність та унікальність дитини. Молодших шкільний вік характеризується низкою новоутворень, які дозволяють їй розвиватися. У ході дослідження нами доведено, що становлення індивідуальності молодшого школяра відбувається завдяки комплексу психолого-педагогічних умов концептуально-методичного, організаційного, освітнього та особистісно-орієнтованого характеру.

Серед перспективних напрямів дослідження можна назвати вивчення питання гендерних відмінностей індивідуальних властивостей молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы психологического анализа М. Смысл, 2001. 468 с.
2. Баландина Л.Л. Гендерные особенности детей из многодетных и однодетных семей Пол и Gender в интегральном исследовании индивидуальности человека Под общ. ред. Б.А. Вяткина. Пермь: Книжный мир, 2008. С. 57-74
3. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском М. Просвещение, 1968. 278 с.
4. Васецька Т.М. Психологічні особливості впливу темпераменту на формування індивідуального стилю учбової діяльності молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 21 с.

5. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. К. Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
6. Кузьменко В.У. Психолого-педагогічні основи розвитку індивідуальності дитини від 3 до 7 років автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія Київ, 2006. 48 с.
7. Олефір В. Особливості прояву індивідуальних відмінностей молодших школярів *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова Серія 12. Психологічні науки.* 2017. Вип. 5. С. 110-117.
8. Остапенко Г. С., Самусева Г. В. Психологічна діагностика та психолого-педагогічний супровід становлення особистісного досвіду молодших школярів *Світ психології.* 2005. № 2. С. 169.
9. Павленко В.В. Технологія розвивального навчання Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова Історичні аспекти, сучасний стан і перспективи розвитку системи дошкільної і початкової шкільної освіти. *Збірник науковометодичних праць* за заг. ред. О.О. Максимової, М.А. Федорової. Житомир. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 378 с. С. 11–14.
10. Психологія дітей молодшого вікового віку: учебник и практикум для бакалавров под общ. ред. А. С. Обухова. М. Издательство Юрайт, 2014. 583 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии СПб. Питер Ком, 1998. 688 с
12. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
13. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології *Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії* К. Либідь, 2006. С. 316-358.
14. Фрадинська А. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»* № 1(9)/2014 с. 125-127
15. Чопик С. Розвиток рівня домагань як передумовстановлення особистості молодшогошколяра *Збірник наукових праць Проблеми сучасної психології* № 15 (2012) с. 760-770
16. Шибаева С.И. Формирование индивидуальности школьника: состояние проблемы *Научные ведомости: Серия Гуманитарные науки.* 2012. № 12(131). Выпуск 14. С. 179-183.

REFERENCES:

1. Asmolov A.H. (2001) *Psykholohyia lychnosty: pryntsyry psykholohycheskoho analyza* M. Smysl. 468 s.
2. Balandyna L.L. (2008) *Hendernyye osobennosty detei yz mnohodetnykh y odnodetnykh semei Pol y Gender v yntehrlnom yssledovanuy undyvydualnosty cheloveka* Pod obshch. red. B.A. Viatkyna. Perm: Knyzhnyi myr. S. 57-74
3. Bozhovych L.Y. (1968) *Lychnost y eѐ formyrovanye v detskom* M. Prosveshchenye. 278 s.
4. Vasetska T.M. (2000) *Psykholohichni osoblyvosti vplyvu temperamentu na formuvannya indyvidualnoho styliu uchbovoi diialnosti molodshykh shkoliariv: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07.* Kyiv. 21 s.
5. Dutkevych T. V. (2012) *Dytiacha psykholohiia. Navch. posib. K. Tsentru uchbovoi literatury.* 424 s.
6. Kuzmenko V.U. (2006) *Psykholoho-pedahohichni osnovy rozvytku indyvidualnosti dytyny vid 3 do 7 rokiv avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovooho stupenia doktora psykholohichnykh nauk 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psykholohiia* Kyiv. 48 s.
7. Olefir V. (2017) *Osoblyvosti proiavu indyvidualnykh vidminnostei molodshykh shkoliariv* Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova Serii 12. Psykholohichni nauky. Vyp. 5. S. 110-117.
8. Ostapenko H. S., Samuseva H. V. (2005) *Psykholohichna diahnostyka ta psykholoho-pedahohichniy suprovit stanovlennia osobystisnoho dosvidu molodshykh shkoliariv* Svit psykholohii. № 2. S. 169.
9. Pavlenko V.V. (2011) *Tekhnolohiia rozvyvalnoho navchannia D.B. Elkonina – V.V. Davydova* Istorychni aspekty, suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku systemy doshkilnoi i pochatkovoї shkilnoi osvity. zbirnyk naukovometodychnykh prats za zah. red. O.O. Maksymovoi, M.A. Fedorovoi. Zhytomyr. Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 378 s. S.11. – 14.
10. *Psykholohyia detei mladshoho kolnoho vozrasta: uchebnyk y praktykum dlia bakalavrov* pod obshch. red. A. S. Obukhova. M. Yzdatelstvo Yurait, 2014. 583 s.
11. Rubynshtein S.L. (1998) *Osnovy obshchei psykholohy* SPb. Pyter Kom, 688 s
12. Rybalka V.V. (2009) *Teorii osobystosti u vitchyznianiі psykholohii ta pedahohitsi: Navchalnyi posibnyk.* Odеса: Bukaiev Vadym Viktorovych, 575 s.
13. Tatenko V. O. (2006) *Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasniі psykholohii Liudyna. Subiekt. Vchynok: Filozofsko-psykholohichni studii* K. Lybid, S. 316-358.
14. Fradynska A. *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku osobystosti molodshoho shkoliara* Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii universytetu «Ukraina» № 1(9)/2014 s.125-127
15. Chopyk S. (2012) *Rozvytok rivnia domahan yak peredumovastanovlennia osobystosti molodshohoshkoliara* Zbirnyk naukovykh prats *Problemy suchasnoi psykholohii.* № 15. s. 760-770
16. Shybaeva S.Y. (2012) *Formyrovanye undyvydualnosty shkolnyka: sostoianye problemy* Nauchnye vedomosti: Seryia Humanytarnye nauky. № 12(131). Выпуск 14. S. 179-183.

УДК 37.035.7:316.6

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.11>

Олександр ЛЕВИЦЬКИЙ

викладач біології та основ медичних знань, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради., просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-9107-7502

Олександр КУРЧАБА

викладач, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради., просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-4971-6435

Бібліографічний опис статті: Левицький, О. Курчаба, О. (2022). Патріотичне виховання студентів як частина освітнього процесу. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.11>

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ЧАСТИНА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті описаний певний взаємозв'язок між сторонами патріотичного виховання: морально-політичної, психологічної, фізичною, військово-технічною підготовкою до захисту Батьківщини в сучасних умовах, виявлення ролі та місця сім'ї, навчальних закладів та засобів. Аналізується тенденція підвищення цікавості до народної педагогіки з багатим віковим досвідом виховання, бо ідеї патріотизму, опієвані у народному фольклорі, у героїчних народних традиціях, подіях минулого, становлять виховний потенціал у патріотичному вихованні. Зазначається, що патріотичне виховання – це формування найважливіших духовно-моральних та культурно-історичних цінностей, що відображають специфіку формування та розвитку нашого суспільства та держави, національної самосвідомості, способу життя, світосприйняття та долі України, які базуються на безмежній любові і відданості своїй Батьківщині, гордості за приналежність до народу та його подвигів, шанування національних святинь та символів, готовність до гідного та самовідданого служінню суспільству та державі. Проаналізовано та доведено ключові моменти, котрі вміщують в собі низки педагогічних елементів формування патріотичних почуттів студентів. Зазначено, що патріотичне виховання спрямоване на формування та розвиток особистості, що володіє якостями громадянина та патріота і здатної успішно виконувати свій громадянський обов'язок у мирний та воєнний час. З'ясовано, що воно тісно пов'язане з іншими напрямками виховання, воно є частиною цілісного виховного процесу у закладах освіти на заняттях Захисту України, вивчення якого сприяє формування особистості, що володіє громадянськими, морально-психологічними та моральними якостями, необхідними для захисту, поваги до духовної спадщини, історії та культури своєї Батьківщини, любові до праці та суспільства, чесності, правдивості. Доведено, що цілеспрямований організований процес формування патріотичних почуттів на заняттях Захисту України дозволяє студенту освоювати історію рідного краю, будувати ієрархію культурних цінностей, визначати свої пріоритети, керуючись ідеями патріотизму.

Ключові слова: українська національна еліта, патріотичне виховання, системність виховного процесу, виховний ідеал, морально-вольові якості студентів.

Oleksandr LEVYTSKY

Lecturer of Biology and Basics of Medical Knowledge, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-9107-7502

Alexander KURCHABA

Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-4971-6435

To cite this article: Levitsky, O. Kurchaba, O. (2022). Patriotychne vykhovannia studentiv yak chastyna osvithnoho protsesu [Variable management of the process of forming a healthy lifestyle of students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.11>

VARIABLE MANAGEMENT OF THE PROCESS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS

The article describes the relationship between the sides of patriotic education: moral-political, psychological, physical, military-technical preparation for the defense of the Motherland in modern conditions, identifying the role and place of the family, educational institutions and funds. The trend of increasing interest in folk pedagogy with a rich age-related upbringing experience is analyzed, because the ideas of patriotism, sung in folklore, in heroic folk traditions, past events, constitute the educational potential in patriotic education. It is noted that patriotic education is the formation of the most important spiritual, moral, cultural and historical values, reflecting the specifics of the formation and development of society and the state, national identity, lifestyle, worldview and fate of Ukraine, which are based on boundless love and devotion to their Motherland, pride in belonging to the people and their deeds, respect for national shrines and symbols, readiness for worthy and selfless service to society and the state. Analyzed and proved the key points that contain a number of pedagogical elements of the formation of patriotic feelings of students. It is noted that patriotic education is aimed at the formation and development of a person with the qualities of a citizen and a patriot, able to successfully fulfill his civic duty in peacetime and wartime. It was found that it is closely related to other areas of education, it is part of a holistic educational process in educational institutions in the Defense of the Fatherland classes, the study of which contributes to the formation of a personality with civil, moral, psychological and moral qualities necessary to protect the Fatherland, respect for the spiritual heritage, history and culture of their homeland, love for work and society, honesty, truthfulness. It is proved that a purposeful organized process of formation of patriotic feelings in the classes of the defense of the Fatherland allows the student to deeply master the works of national culture, the history of his native land, build a hierarchy of cultural values, determine his priorities, guided by the ideas of patriotism.

Key words: *Ukrainian national elite, patriotic education, systematic nature of the educational process, educational ideal, moral and volitional qualities of students.*

Постановка проблеми. Питання патріотичного виховання в умовах сучасного суспільства та завдання патріотичного виховання молоді є одними із пріоритетних в сучасних реаліях нашого суспільства. Особливе значення у набувають пошук і розробка принципово нових підходів до побудови системи виховання. В умовах війни з росією все більше актуальності набувають проблеми патріотизму як на найважливішій цінності, інтегруючи в собі не лише соціальні, але і духовні, ідеологічні, національно – культурні та історичні компоненти. До ключових принципів патріотичного виховання належить формування високого соціального почуття патріотизму, необхідності створення реальних можливостей, цілеспрямовані зусилля для його розвитку в студентській молоді. Водночас питання патріотизму у системі виховання недостатньо виражене, методи та форми його реалізації не завжди ефективні, тому що не враховуються соціально-психологічні показники сучасного студента.

Аналіз досліджень. Пріоритетні питання формування патріотизму та національних ідей, напрями й організаційні засади описані в державних документах: «Концепція Національно-патріотичного виховання, Національна програма «Діти України»» (2017 р.) нормативні документи, накази, розпорядження Президента України, Міністерства освіти і науки, обласного та міського управління освіти. У написанні

нашої статті ми опиралися на праці М. Грушевського, К. Ушинського, І. Огієнка, В. Сухомлинського, В. Симоненка та інших. Реалізація базових принципів щодо формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя обумовлює необхідність повернутися і до праць Я.-А. Каменського, М. Пирогова. Проблемі формування національно-патріотичних почуттів досить ретельно висвітлюється у роботах П. Андрущенко, І. Зязюна, Н. Киященко, М. Реріха, Л. Рувінського, О. Рудницької, В. Федот, Г. Шевченко. Вивчення даної проблеми в аспекті вузівської освіти розглядали такі дослідники, як І. Заплішний, Ф. Сипченко, Л. Божович, В. Вілюнас, І. Джидар'ян. Сучасні науковці такі, як Я. Рейковський, В. Семке, Д. Давиденко, Р. Купчин наголошують на важливості виховання національних ідей, патріотизму в оновленій Україні. Дослідники Е. Вільчковський, Т. Круцевич, Д. Локк, Я. Козельський, В. Кан-Калик в своїх працях порушували питання шляхів удосконалення патріотичного виховання молоді. Проте аналіз джерельної бази свідчить про необхідність подальшого доопрацювання.

Мета статті – розглянути та проаналізувати на основі цілісного ретроспективного аналізу можливі стратегії формування патріотичного виховання студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Завдання патріотичного виховання завжди були ключо-

вим компонентом патріотичного виховання студентської молоді в сучасних закладах освіти. Як писав відомий педагог Д. Ушинський: «Головним у вихованні молоді є розвиток патріотизму, любові до батьківщини. Любов до батьківщини має виявлятися лише у якихось екстремальних, надзвичайних ситуаціях. Вона повинна бути в людині завжди, і завдання народного виховання полягає саме в тому, щоб пробудити цю любов» (Волошина, 2015).

На різних етапах розвитку нашого суспільства змінювались погляди на проблему патріотичного виховання, вирішувались різні завдання, долались різні кризові явища духовного життя. Сьогодні пріоритетного значення набуває національно-патріотичне виховання молоді, це обумовлено тим, що в наш складний для України час, коли наша держава ціною тисячами життів воїнів-захисників, зусиллями військових, добровольців територіальної оборони та волонтерів українських та міжнародних відстоює свободу і територіальну цілісність нашої держави від вторгнення російських військ.

Історичні факти беззаперечно засвідчують, що найважливішим компонентом патріотичного виховання для нашої нації є цілі покоління українців які були виховані в дусі радянської пропаганди, котрим навіювали переконання в перевазі «старшого брата» відчуження від рідної землі та національної самоідентичності, почуття національної меншовартості, знедоленості, з комплексами неповноцінності (Дубогай, Пангелов, Фролова, Горбенко, 2015). Нас намагалися позбавити усіх ознак культурної та духовної самостійності, шляхом поширення російськомовної літературної та музично-пісенної продукції, висвітлення неправдивої зміненої історії, висміювання українського характеру і традицій формувало явище геноциду нашої нації.

Український педагог Василь Сухомлинський котрий приділяв величезну увагу формуванню гармонійної особистості дитини, зазначав, що в руках педагога слово є могутнім виховним засобом, яке здатне піднести, звеличити людину в її власних очах, утвердити її патріотичну свідомість і громадянську гідність, на все життя відкрити в її серці невичерпні й вічні джерела любові до своїх предків (Явір, 2011).

Відомий діяч культури М. Грушевський акцентував на ключовому аспекті патріотизму,

що нині рахується найбільш актуальним з усіх напрямів виховання, автор зазначав, що Україна – не тільки для українців, а для всіх, хто живе на Україні, а живучи, любить її, а люблячи, хоче працювати для добра краю і його людності, служити їй, а не оббирати, не експлуатувати для себе (Грушевський, 1991).

Чеський філософ Ян Коллар визначав основні елементи патріота, переконував у тому, щоб орієнтувати національні почуття не лише на Батьківщину, а й на народ, націю, на соціум. Вчений доводив, що зіставлення в патріотичних почуттях спрямованості на батьківщину і націю ніколи не принесе позитивний результат, бо вони повинні поєднуватися і підсилювати один одного, адже вони є обидва складники патріотизму (Савицька, 2011).

На важливому аспекті патріотизму акцентував увагу Я. Коменський, котрий науково конкретизував проблему національної свідомості у молоді, пояснюючи поняття патріотизму як любов до рідної землі, до батьківщини (Коменський, 2007). До схожої позиції схиляється й відомий педагог Д. Ушинський детальніше проаналізував сутність цього питання та додав до основних засад формування патріотизму та національної ідеї ще середовище, де зростало молоде покоління та якою мовою спілкувалось (Ушинський, 2013).

Аналізуючи літературні джерела ми можемо виділити щонайменше три різновиди патріотизму (Волошина, 2015).

1. Патріотизм етнічний, котрий базується на почутті власної приналежності до українського народу, на любові до фольклору, до рідної мови та до власної історії нашої держави. Відомий вчений – психолог І. Кон вперше використав це формулювання, зазначивши, що «...етнопатріотизм пов'язаний з утвердженням конкретизованих, спрощених образів народу, як правило, наділених позитивними рисами» (Полисаєв, 2007).

2. Патріотизм територіальний який ґрунтується на любові та повазі людини до місцевості та клімату в людина народилася.

3. Державний патріотизм – як найвищий щабель патріотизму котрий будується на державній ідеології та пов'язаний з почуттям національної свідомості та розбудови України як держави, державному самовизначенні, дер-

жавницькому світогляді та державницькому почутті.

Враховуючи ситуацію в Україні, війну з росією, доцільним є формування виховного ідеалу в повному обсязі викладання дисципліни «Захист України», адже нині перед викладачами освітніх закладів стоїть складна і відповідальна ціль – формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до України, турботи про благо свого народу, виховати високоморального, національно свідомого громадянина патріота своєї Батьківщини, спадкоємця і продовжувача національних традицій України. Основою духовного розвитку особистості, її прагнення до волі та процвітання України є патріотизм.

Патріотичне виховання у Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж», здійснюється під час проведення навчальних занять з предмету Захист України, через систему виховної роботи, проведення екскурсій, написання науково-дослідницьких робіт (Савицька, 2011). В своїй роботі викладачі предмету керуються Конституцією України, Концепцією Національно-патріотичного виховання, Національною програмою «Діти України», нормативними документами, наказами, розпорядженнями Президента України, Міністерства освіти і науки, обласного та міського управління освіти. Ключовим моментом системи формування патріотичних якостей повинні стати історичні традиції перемог українського народу, самопожертва в ім'я захисту Батьківщини.

Зауважимо, що якраз одержані знання на занятті «Захист України» формують у молодого покоління рішучу ціль та обов'язок патріота щодо захисту Батьківщини. Ключову роль в цьому питанні відіграє даний предмет, котрий покликаний виховувати патріотизм, спрямовувати молодь на підготовку на теоретичному, практичному, фізичному і психологічному рівні до надзвичайних ситуацій. У свою чергу метою цих занять є формування в студентській молоді високої патріотичної свідомості, національної гідності, життєво необхідних знань, умінь і навичок щодо захисту України, систематизації освітніх моментів та духовної підготовки студентської молоді до захисту Батьківщини, формування єдиної системи національно-патріотичних поглядів та готовності до виконання

свого обов'язку щодо захисту своєї землі від загарбників (Грушевський, 1991).

Відповідно до поставленої мети студенти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» виконують поставлені завдання дисципліни

- студентська підготовка до захисту життя і здоров'я, забезпечення власної безпеки і безпеки населення;

- ознайомлення з основами законодавчого забезпечення дисципліни «Захист України», цивільного захисту та охорони життя і здоров'я суспільства;

- набуття знань про ключові основи дисципліни «Захист України», цивільного захисту та основ медичних знань;

- моральна та психологічна підготовка студентів до захисту Батьківщини.

Визначальною рисою ефективного виховання молоді на заняттях ключову роль у формуванні патріотизму відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини, оволодівати військовими і військово-технічними знаннями, а також вивчати бойові традиції та героїчні сторінки історії народу (Ванеєв, 2011).

Важливо у процесі патріотичного виховання відіграє любов до Батьківщини як найвище моральне почуття, воно зумовлює трансформацію потреб суспільства, Батьківщини у власні потреби окремої особистості. В сучасних умовах становлення української національної еліти патріотизм – це почуття, зрозуміле та властиве кожній розумній людині. Безумовно, виховання особистості – патріота у студентства здійснюється протягом усього навчально-виховного процесу.

Системність патріотичного виховання студентів нашого закладу відбувається через залучення до культурних та історичних цінностей українського суспільства, через залучення студентської молоді до наукових та експериментальних досліджень, художньої самодіяльності, свят, спортивних ігор, змагань, фестивалів та конкурсів та інших подій (Савицька, 2011).

Патріотичне виховання сучасної молоді – це спеціально організований, різнобічний, ціле-

спрямований та керований освітній процес з формування в студентів почуття патріотизму, гордості за свою країну, за батьківщину, відповідального ставлення до суспільства, в якому ми живемо.

Слід нагадати, що формування шанобливого ставлення до Батьківщини неможливе без знань свого минулого, історії своєї країни. Більше того, позитивною тенденцією сучасності є відкриття нових музеїв та експозицій, у тому числі і віртуальних, що розширюють можливості для вивчення історичних подій (Коменский, 2007).

Непересічна роль у патріотичному вихованні належить участі наших студентів у місцевих, обласних, всеукраїнських заходах цивільно-патріотичного спрямування, будь то зустріч, конференція або урочистий захід.

Отже, патріотизм як фактор, що консолідує суспільство в цілому, формує в особистості студента соціально-значиму спрямованість, допомагає чітко визначити життєві орієнтації. Йдеться, насамперед, про те, що патріотичне виховання студентів символізує ідею історичної наступності, зв'язку поколінь.

Висновки. Формування патріотичних якостей у молоді, та й організації патріотичного виховання загалом, складний педагогічний процес, який має починатися з формування сімейних традицій, звичаїв за шануванням держави – це і є відправна точка зростання здорового патріотизму, а державні установи, за допомогою спеціалізованих програм та планів, підтримують цей процес та сприяють його зростанню.

Формування громадянина – патріота України, підготовленого до життя, з високою національною свідомістю, виховання громадян, які здатні побудувати громадянське суспільство,

в основу якого були б закладені та постійно втілювалися демократія, толерантність та повага до прав людини, що набуває сьогодні особливого значення. Ми маємо будувати своє майбутнє на міцному фундаменті. І такий фундамент – це патріотизм. Це повага до своєї історії та традицій, духовних цінностей наших народів, нашої тисячолітньої культури. Це відповідальність за свою країну та її майбутнє.

Основними педагогічними умовами патріотичного виховання студентів на основі використання національно-культурних цінностей є:

- створення патріотичної спрямованості виховного середовища закладу освіти, що забезпечує безперервність та позитивне накладання ланцюга педагогічних впливів один на одного;

- інтегрована та єдино націлена взаємодія самодіяльних патріотичних клубів та гуртків;

- забезпечення патріотичної спрямованості всієї навчальної виховної діяльності закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» з опорою на національні звичаї, традиції та уявлення студентів;

- створення можливостей для практичної участі студентів у патріотичній роботі;

- створення патріотичного спрямування етнокультурного середовища;

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» повною мірою втілює цей принцип у своїй роботі; зберігаються та розвиваються кращі традиції патріотичного виховання у викладацькій діяльності. У навчальному закладі панує національний дух, усі урочисті заходи проводяться з використанням національної і державної символіки, українського традиційного одягу, поваги до прав і свобод інших людей, шанобливого ставлення до державних символів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. В. Явір. Патріотизм. Політична енциклопедія. посіб. Київ: Парламентське видавництво, 2011. 546 с.
2. Вансеев О. Н. Патриотическое воспитание: возможности муниципальной политики. Право и образование. 2010. № 2. с. 83-92.
3. Волошина Н. Порівняльний аналіз понять “патріотизм” і “націоналізм” в Україні. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. 2015. № 4. С. 122 – 129.
4. Грушевський М. С. Нарис історії Київської землі від смерті Ярослава до кінця XIV сторіччя. Київ: Наукова думка, 1991. 560 с.
5. Дубогай О. Д., Пангелов Б. П., Фролова Н. О., Горбенко М. І. Інтеграція пізнавальної діяльності в системі навчання і виховання школярів. Київ: Оріяни, 2001. 152 с.
6. Коменский Я. Сочинения. Київ : Наука, 2007. 480 с.
7. Єдинак Г. А., Зубаль М. В., Мисів В. М. Соматотипи і розвиток фізичних якостей дітей: монографія. Кам'янець-Подільський: ППВидавництво «Оіюм», 2011. 280 с.

8. Савицька О.В. Етнопсихологія: навч. посіб. Київ : Каравела, 2011. 264 с
9. Полисаев О. Имперські міфологеми у сучасному українському суспільстві : перспективи подолання. Філософські обрії. 2007. № 18. 738 с.
10. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Київ : Школа, 2013. 488 с.

REFERENCES:

1. Yavir, V. (2010). Patriotyzm. Politychna entsyklopediia. posib. Kyiv: Parlamentske vydavnytstvo, 546 s. [in Ukrainian].
2. Vaneev, O. N. (2010). Patryotycheskoe vospytanye: vozmozhnosty munitsypalnoi polytyky. Pravo y obrazovanye. № 2. s.83-92. [in Ukrainian].
3. Voloshyna, N. (2015) Porivnialnyi analiz poniat "patriotyzm" i "natsionalizm" v Ukraini. Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenk. № 4. S. 122 – 129. [in Ukrainian].
4. Hrushevskiy, M. S. (1991) Narys istorii Kyivskoi zemli vid smerti Yaroslava do kintsia KhIV storichchia. Kyiv:: Naukova dumka. 560 s. [in Ukrainian].
5. Dubohai, O. D., Panhelov B. P., Frolova N. O., Horbenko M. I. (2001) Intehratsiia piznavalnoi diialnosti v systemi navchannia i vykhovannia shkoliariv. Kyiv: Oriian. 152 s. [in Ukrainian].
6. Komenskiy, Y. (2007). Cochynenyia. Kyiv : Nauka. 480 s. [in Ukrainian].
7. Yedynak, H. A., Zubal M. V., Mysiv V. M. (2011) Somatotypy i rozvytok fizychnykh yakosteï ditei: monohrafiia. Kamianets-Podilskiy: PPydavnytstvo «Oiiium», 280 s. [in Ukrainian].
8. Savytska, O.V. Etnopsykhologiiia: navch. posib. Kyiv : Karavela, 2011. 264 s [in Ukrainian].
9. Polysaiev, O. (2007) Imperski mifolohemy u suchasnomu ukrainskomu suspilstvi. perspektyvy podolannia. Filosofski obrii. № 18. 738 s. [in Ukrainian].
10. Ushynskiy, K. D. (2013) Vybrani pedahohichni tvory. v 2-kh t. Kyiv : Shkola, 2013. 488 s. [in Ukrainian].

УДК 373. 3.091 : 379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

Валентина МАРТИНЕНКО

кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу початкової освіти імені О. Я. Савченко, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, вул. Січових Стрільців 52Д, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0001-6317-3492

Бібліографічний опис статті: Мартиненко, В. (2022). Читацькі стратегії і практики як чинник формування прогностичних умінь молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

ЧИТАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено проблемі розвитку у молодших школярів здатності до прогнозування у процесі реалізації продуктивних читацьких стратегій і практик. Зазначено, що опанування учнями прогностичними вміннями дають їм змогу самостійно ставити особистісно значущі цілі діяльності, прогнозувати її результати, висувати імовірні смислові гіпотези на різних етапах текстової діяльності, що сприяє поглибленому розумінню школярами змісту твору, активізації мисленнєвих процесів, діалогічної взаємодії учня з текстом твору, розвитку творчої уяви. Здійснено аналіз теоретичних джерел з проблеми; виокремлено провідні напрями й результати сучасних досліджень з формування й розвитку прогностичної читацької діяльності молодших школярів.

Основну увагу у статті присвячено обґрунтуванню технологій використання продуктивних читацьких стратегій і практик під кутом зору формування прогностичних умінь молодших школярів на різних етапах текстової діяльності. Розкрито зокрема методичні аспекти застосування стратегій «Мозковий штурм»; «Орієнтири передбачення змісту тексту»; «Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки» (етап до тексту); «Мовна та контекстуальна здогадки», «Читання із зупинками» (етап власне текстової діяльності). Доведено необхідність посиленої уваги до формування в учнів вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у тексті як одного з важливих психологічних механізмів, який лежить в основі прогнозування; розкрито методику його формування в учнів 1-4 класів.

У висновках статті окреслено результативність застосування зазначених читацьких стратегій і практик; їх вплив на розвиток умінь висувати, обґрунтовувати, критично оцінювати імовірні смислові гіпотези щодо орієнтовного та подальшого розвитку змісту тексту/ дитячої книжки, а також на розвиток мовлення учнів, поглиблене розуміння твору; зазначено перспективні наукові напрями дослідження проблеми.

Ключові слова: здатність до прогнозування, прогностичні вміння, читацькі стратегії і практики, етапи роботи з текстом, молодші школярі.

Valentyna MARTYNENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of O. Ya. Savchenko Department of Primary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0001-6317-3492

To cite this article: Martynenko, V. (2022). Chytatski stratehii i praktyky yak chynnyk formuvannia prohnostychnykh umin molodshykh shkoliariv [Reading strategies and practices as a factor in the formation of prognostic skills of primary school children]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.12>

READING STRATEGIES AND PRACTICES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROGNOSTIC SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of developing the ability of primary school students to predict in the process of implementing productive reading strategies and practices. It is noted that students' mastery of prognostic skills allows them to independently set personally meaningful goals of the activity, predict its results, put forward plausible semantic hypotheses at different stages of textual activity which contributes to students' in-depth understanding

of the text content, activation of thought processes, interaction between the student and the text content, development of creative imagination. The analysis of theoretical sources on the problem is carried out; the leading directions and results of modern research on the formation and development of the prognostic reading activity of primary school children are highlighted.

The main attention of the article is devoted to the substantiation of the technologies of using productive reading strategies and practices from the point of view of the formation of prognostic skills of primary school children at different stages of textual activity. In particular, the methodological aspects of the application of some strategies are revealed, such as "Brainstorming", "Guidelines for Predicting the Content of the Text"; "Guidelines for Predicting the Content of the Children's Book" (the stage of pre-textual activity); "Linguistic and Contextual Guesses", "Directed Reading" (the stage of the actual textual activity). It is asserted the need for increased attention to the formation of students' ability to establish cause-and-effect relationships in the text as one of the important psychological mechanisms underlying prediction; the methodology of its formation in students of grades 1-4 is presented.

The conclusions of the article outline the effectiveness of the application of these reading strategies and practices; their influence on the development of skills to put forward, substantiate, critically evaluate plausible semantic hypotheses on the approximate and further development of the content of the text/children's book, as well as on the development of students' speech, in-depth understanding of the text; the prospects for further scientific research of the problem are specified.

Key words: ability to predict, prognostic skills, reading strategies and practices, stages of working with text, primary school children.

Актуальність проблеми. В умовах модернізації сучасної української школи важливого значення набуває розвиток особистості школяра, зокрема підвищення його творчого та інтелектуального потенціалу. Так, у Законі України «Про освіту» (вересень, 2017 р.), зокрема, окреслено ключові компетентності, які необхідні кожній людині для успішної життєдіяльності; спільні для всіх компетентностей наскрізні вміння (читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно і письмово; критичне і системне мислення; здатність логічно обґрунтовувати свою позицію; творчість, ініціативність; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювати ризики; приймати рішення; розв'язувати проблеми; здатність співпрацювати з іншими людьми (1).

Формування прогностичних умінь учнів є важливим напрямом становлення молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності, у процесі якого дитина набуває якостей особистості, які дають їй змогу самостійно ставити особистісно значущі для неї цілі діяльності, прогнозувати її результати, визначати шляхи і способи їх досягнення.

Здатність учнів до прогнозування має потужний вплив на результативність читацької діяльності, значною мірою забезпечуючи поглиблене розуміння школярами змісту твору, активізацію мисленнєвих процесів, діалогічної взаємодії учня з текстом, його автором, сприяючи самостійній постановці учнями запитань до тексту, висуненню імовірних смислових гіпотез на різних етапах текстової діяльності, розвиток творчої уяви.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення сучасних вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел, нормативних освітніх документів з проблеми розвитку у здобувачів освіти здатності до прогнозування, формування прогностичних умінь засвідчує про різні аспекти дослідження цих питань. Значна кількість робіт із зазначеного наукового напрямку стосується дослідження теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів і психологів до прогностичної діяльності. Розглядалися інноваційні напрями у формуванні прогностичної компетентності майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей (Халецька, 2020), ефективні шляхи підготовки вчителя історії до формування прогностичної компетентності учнів, необхідність розвитку у школярів здатності до прогнозування майбутнього; (Єрмакова, 2018), питання розроблення змісту та структури інтегративного прогностичного вміння вчителя початкових класів, обґрунтування структурних компонентів готовності студентів до прогностичної діяльності (Севастьяк, 2000, 2001), сутність прогностичних умінь майбутніх психологів (Кошонько, Поробок, 2018), дослідницькі вміння учителя-словесника, серед яких вміння здійснювати прогнозування, формулювати педагогічні гіпотези (О. Семиног, О. Земка, 2014).

Серед робіт, присвячених прогностичній діяльності молодших школярів, варто зазначити праці Г. Бакуліної, О. Богданової, Г. Бондаренко, І. Гудзик,

І. Зимньої, І. Горєлова, М. Оморокової та ін., які стосуються розвитку здатності до про-

гнозування у молодших школярів засобами різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо); роботи з організації прогностичної діяльності у процесі діалогової взаємодії учнів початкових класів з текстом і автором твору: С. Бондаренко, Г. Граник, Л. Концева, О. Савченко, О. Соболева, Н. Чепелева та ін. Дослідники наголошують: для того, щоб діалог читача з текстом був успішним, йому потрібно по ходу читання здійснювати різні мисленнєві дії: знаходити в тексті прямі і приховані авторські запитання, ставити свої запитання, розмірковувати про подальший розвиток подій у тексті, перевірити, чи збігаються його (читача) версії із замислом автора, активізувати творчу уяву і т. ін.

Заслуговує на увагу робота І. Бринзи, В. Горелової, у якій автори, ґрунтуючись на теоретичних засадах проблеми прогностичних здібностей учнів різних вікових періодів, пропонують власну гіпотетичну модель прогностичних здібностей молодших школярів (Бринза., Горелова, 2021, с. 55).

Аналіз зазначених робіт показує, що в теорії і практиці не існує єдиного підходу до розуміння сутності прогностичної діяльності молодших школярів у процесі читання, не знайшли достатнього відображення питання застосування продуктивних читацьких стратегій і практик під кутом зору формування прогностичних учнів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні розкритті сутності окремих читацьких стратегій і практик, технологій їх застосування на різних етапах текстової діяльності у контексті формування прогностичних умінь молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оптимальним періодом початку формування прогностичних умінь більшість вітчизняних та зарубіжних дослідників вважають молодший шкільний вік, коли відбувається інтенсивне становлення особистості дитини (А. Денисова, А. Раєв, Н. Чепелева.) У цей час у навчальній діяльності учнів відбувається процес накопичення і розширення фонових знань і соціального досвіду, формуються рефлексивні механізми, внутрішній план дій.

Здатність до прогнозування услід за Н. Сомовою, 2002; В. Тургель, 2010 розглядаємо як складне за структурою утворення,

яке забезпечується низкою розумових операцій аналізу, синтезу, класифікації, порівняння, абстрагування, узагальнення, реконструкції і перетворення уявлень, висунення й аналізу гіпотез, планування. Успішність прогнозування залежить також від розвитку мовлення учнів, зокрема, таких його якостей як багатство словникового запасу учнів, що пов'язано з точністю вербального висловлення гіпотез, логічністю їх побудови та ін.

Цілеспрямоване формування прогностичних умінь молодших школярів пов'язане з реалізацією педагогічних технологій, які включають використання тих чи інших читацьких стратегій і практик, відповідних прийомів навчання. У дослідженні ми спиралась на такі базові технології, які сприяють інтенсивному розвитку прогностичної читацької діяльності учнів, реалізації суб'єкт-суб'єктної, полісуб'єктної взаємодії: *технологію поетапного опрацювання змісту твору; технологію діалогової взаємодії школярів з текстом, його автором; елементи технології розвитку критичного мислення.* Детальніше змістові аспекти зазначених технологій у контексті прогнозування на матеріалі початкової школи, обґрунтування базових понять, зокрема таких як «читацька технологія», «читацька стратегія» розкрито нами у попередніх публікаціях (Мартиненко, 2020; 2021).

Технології формування прогностичних читацьких умінь ґрунтуються на дидактичних, психологічних, психолінгвістичних засадах і реалізуються з урахуванням принципів організації навчання: особистісно-діяльнісної, комунікативної спрямованості навчального процесу, комплексного розвитку видів і функцій прогностичної, мовленнєвої діяльності, врахування особливостей розвитку пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці, посиленості і доступності навчального матеріалу, продуктивних читацьких стратегій і практик, методів і прийомів навчання.

Формування прогностичних умінь молодших школярів під кутом зору реалізації зазначених технологій, застосування різних стратегій і практик передбачало цілеспрямовану організацію читацької діяльності з формування у молодших школярів умінь здійснювати *вербально-сміслову* (передбачати під час читання наступний склад, слово, словосполучення); *та імовірне смислове прогнозування*: висувати

(будувати) різні гіпотези (передбачення) щодо орієнтовного змісту тексту (його частини), дитячої книжки, їх перевірку та обґрунтування; включення у цей процес системи смислових опор-підказок.

Показниками рівня сформованості умінь висувати гіпотези були: ступінь їх наближення до змісту тексту (дитячої книжки); формально-логічне обґрунтування висунутої гіпотези; наявність чи відсутність самоконтролю, рефлексії (здійснення перевірки правильності своїх припущень за текстом); гнучкість (здатність висувати інші варіанти припущень у разі хибності попередньої гіпотези).

Формування прогностичних умінь будується на діалогічній взаємодії учня з твором. Ця технологія стає невід'ємним складником під час сприймання текстів різних видів (художніх, інформаційних) на кожному з етапів їх опрацювання. Цьому сприяє добір навчального матеріалу, комунікативна сутність якого стає важливою передумовою активної взаємодії читача з текстом.

Організацію роботи з формування прогностичних умінь на уроках читання педагог здійснює на матеріалі програмових текстів підручників, з якими працюють учні, а також з дитячими книжками, визначеними для уроків роботи з дитячою книжкою. Серед них класовод обирає насамперед такі, смислова структура яких є послідовною, логічною, а зміст твору (тексту) – інформативним і пізнавальним. Також зміст текстів має містити добре відомі учням, а також нові елементи, які дають можливість співвідносити зміст із власним досвідом, стимулювати інтерес і допитливість. Крім того, у художніх та інформаційних текстах мають бути експліцитно (очевидно, чітко) представлені елементи композиційно-логічної структури (заголовки, членування тексту на логічно завершені частини, послідовний розвиток сюжетної лінії, достатня частотність повторюваності ключових слів, понять, термінів, поліграфічне оформлення матеріалу (наприклад, шрифтові виділення, розташування ілюстрацій тощо). У тексті вони виконують важливу регулятивну функцію взаємодії читача з текстом, керування читацьким сприйманням та розумінням, слугують для учнів смисловими орієнтирами-підказками під час побудови імовірних гіпотез.

Нагадаємо, що технологія поетапного опрацювання змісту творів включає такі етапи роботи: етап до тексту; етап безпосередньої роботи з текстом; етап післятекстової діяльності.

Дотекстовий етап роботи має важливе значення – сформулювати позитивний мотив читання, налаштувати на поглиблене сприймання тексту, підготувати дитину до діалогу з автором. Детальніше розкриємо використання окремих читацьких стратегій на етапі до тексту. Це «Мозковий штурм»; «Орієнтири передбачення змісту тексту»; «Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки».

Стратегія «*Мозковий штурм*» покликана актуалізувати фонові знання, попередній соціальний, практичний досвід учнів, які мають відношення до теми твору, що опрацьовується на уроці, активізувати мисленеву діяльність школярів з тим, щоб під час читання/слухання діти могли порівняти те, про що сказано в тексті, з тим, що вони знають про це з минулого досвіду. Досягається самопостановкою запитання «Що я вже про це знаю?», проведенням учителем короткої бесіди: «Які асоціації виникли щодо теми тексту», «Що ви знаєте про...», «Чи доводилося бувати...», «Який вигляд має...», «З чого складається...» і т. ін.

Передтекстова стратегія «*Орієнтири передбачення змісту тексту*» має на меті забезпечити первинну інтерпретацію тексту, формування в учнів умінь висувати імовірні смислові гіпотези щодо змісту тексту з опорою на заголовок, ілюстрації, ключові слова, сприяти діалогічній взаємодії учня з текстом ще до його сприймання. Важливим завданням цього етапу є допомогти учням навчитися будувати імовірні гіпотези щодо змісту тексту, що буде опрацьовуватися на уроці.

Заголовок є першим елементом структури тексту, з якого починається ознайомлення учнів з твором. Він надає читачам орієнтири, за якими в подальшому буде здійснюватися ними сприймання тексту, відіграє важливу роль у його поглибленому розумінні.

Під час роботи над заголовком здійснюється формування у молодших школярів умінь усвідомлювати його зміст, вичитувати з нього інформацію, висловлювати смислові здогадки щодо орієнтовного змісту твору з опорою на читацький досвід дитини, її фонові знання.

З цією метою класовод добирає такі тексти, у яких заголовки були б достатньо інформативними, і в них простежувався тісний, прозорий взаємозв'язок із змістом твору з тим, щоб учні під час читання та після опрацювання твору змогли зрозуміти, а потім пояснити такі взаємозв'язки.

Так, відповідаючи на орієнтовні запитання вчителя: *«Про що може розповісти твір з такою назвою?»*; *«Яку підказку містить заголовок щодо подальшого змісту тексту?»*, учні спочатку з допомогою вчителя, а далі самостійно визначають, що той чи інший заголовок може «підказати»: а) хто буде головними героями твору (*«Заєць та їжак»*, *«Кирило Кожум'яка»*, *«Наші мами»* С. Олійника); б) основну тему тексту; дуже стисло розкрити сюжетні орієнтири (*«Як ми в космос літали»* В. Нестайка, *«Подорож у країну Навпаки»* В. Симоненка, *«Миша, яка пише листа в Париж»* В. Терена); в) тему і жанр твору (*«Казка про яблуню»* А. М'ястківського, *«Зайчаткова казочка»* Ю. Ярмиша); г) емоційне спрямування твору, а також головних персонажів (*«Тетянка усміхається»* В. Сухомлинського, *«Веселі пригоди Мицика і Кицика»* Ю. Чеповецького, *«Мала Баба Яга сердиться»* О. Проїслера, *«Бешкетливі слова»* З. Мензатюк); д) пори року, місце дії (*«Красива осінь вишиває клени»* Ліни Костенко; *«Сади цвітуть»* О. Копиленка), *«Зимова пригода»* І. Бондарчука, *«Степ»* Олександра Олеся; *«У театрі»* В. Бойка).

Активізації прогностичної діяльності, попередніх знань, життєвого досвіду школярів, внутрішнього діалогу читача з текстом, автором твору, розвитку творчої уяви, фантазії у потрібному руслі сприяють заголовки, які мають форму запитань: *«Чому кішка так часто вмивається?»*, *«Навіщо кажуть спасибі»*, *«Як жила книга за часів Київської Русі»* *«Що таке мир»*, *«Чому грошей не може бути скільки завгодно?»* та ін.

Водночас зауважимо, що не кожний зміст заголовка є інформативним щодо висунення читацьких версій з наближенням їх до авторського викладу змісту, якщо він містить підтекст, символічний, метафоричний образний зміст, риторичні запитання тощо. У цих випадках заголовки не матиме жодних смислових підказок щодо орієнтовного змісту тексту, і дитина прогнозуватиме навздогад.

Отже, вдумливе проникнення у зміст заголовка твору стимулює у читача прагнення сформулювати попередню версію про подальший зміст тексту. А в процесі слухання/читання діти перевіряють свої припущення. Як показує практика, незалежно від того, чи підтверджувалася висунута дитиною імовірна гіпотеза, чи ні, така робота завжди сприяла кращому розумінню твору.

Зазначимо, що у молодшому шкільному віці здатність обґрунтовувати свої міркування, доводи, висновки, гіпотези і т.п. належить до досить складних умінь. На це впливає недостатній рівень розвитку зв'язного мовлення учнів, словникового запасу, абстрактно-логічного мислення і т.п. Отже, під час формування умінь формально-логічного обґрунтування висловлених дитиною гіпотетичних припущень щодо орієнтовного змісту тексту, недоцільно ставити їй запитання відкритого характеру: *«Чому? Чому ти так думаєш (міркуєш)? Вони є контрпродуктивними і, як показує практика, в більшості випадків ставлять дитину «у глухий кут». Важливо обов'язково конкретизувати запитання, у якому буде міститися певна для учня опора- підказка, що спрямує міркування дитини у відповідне річище, наприклад, (Що у змісті заголовка, ілюстрації до тексту наштовхнуло тебе на таку версію?; Які слова у заголовку, а також зображення на ілюстрації до тексту слугують підказкою того, що у тексті йтиметься про...?; Як ти можеш пояснити, обґрунтувати свої припущення, спираючись на зміст заголовка, ілюстрації?)* і т.п. Такі формулювання запитань будуть сприяти виробленню у школярів звички під час відповідей щоразу спиратися на змістові чи структурні елементи тексту, що, в свою чергу, допоможе учням висувати імовірні гіпотези з максимальним наближенням до змісту твору.

Стратегія *«Орієнтири передбачення змісту дитячої книжки»* покликана сприяти забезпеченню формування таких прогностичних умінь ще до читання або слухання: визначати орієнтовний зміст книжки з опорою на написи та зображення на обкладинці (прізвище автора, назва дитячої книжки, ілюстрації на обкладинці, а також всередині книжки, зміст (перелік) творів, співвідносити позатекстову й текстову інформацію). Так, під час розглядання обкладинки з досить прозорим співвід-

несенням назви й малюнка, дітям буде неважко здогадатися і відповісти на запитання вчителя, про кого, про що може розповісти ця книжка, а також, які твори увійшли до неї (наприклад, казки, загадки). Після слухання/читання тексту й розглядання ілюстрацій, які його супроводжують, учні переконуються у достовірності своїх припущень, які вони висловлювали до сприймання змісту твору.

Практичному освоєнню учнями суті цих умінь, операційного їх складу сприяють звернення до читача, виконання дій за алгоритмом пам'ятки «Я знайомлюся з новою книжкою». Наголосимо, що зміст пам'ятки школярі 1 класів опрацьовують з допомогою вчителя. Наводимо узагальнений її зразок.

Я знайомлюся з новою книжкою

– Коли я беру до рук нову книжку, я спочатку уважно читаю – розглядаю її обкладинку (читаю прізвище письменника, назву (заголовок), розглядаю малюнок). Заголовок і малюнки на обкладинці підказують мені, про що може розповісти ця книжка.

– Потім я уважно знайомлюся із змістом (переліком) творів, які увійшли до книжки. Вдумливе прочитання кожного заголовка слугуватиме підказкою щодо орієнтовного змісту текстів, їх настрою (веселі, сумні), хто герої та ін.

– Далі я гортаю сторінки, прочитую окремі слова, словосполучення, розглядаю посторінкові ілюстрації, які також допомагають мені здогадатися, про кого, про що ця книжка.

– Щоразу, коли я читаю або слухаю твір, я звертаю увагу на незнайомі, незрозумілі мені слова, вислови. Обов'язково запитую про них у дорослих.

У 3-4 класах, крім використання зазначених вище структурних елементів дитячої книжки, школярі вчать прогнозувати орієнтовний її зміст з опорою на анотацію, авторське звернення до читача, відомості про письменника та ін.

Отже, використання читацьких стратегій на етапі до тексту сприяє побудові імовірних смислових гіпотез щодо змісту тексту, концентрації уваги учнів на його змісті під час сприймання, дає змогу спиратися на висунутий прогноз, перевірити правильність передбачення, а відтак, робить процес сприймання змісту твору керованим і свідомо контрольованим.

Головні завдання етапу власнетекстової діяльності полягають у забезпеченні повноцінного сприймання та поглибленого розуміння учнями тексту. Основні читацькі стратегії цього етапу у контексті розвитку в учнів здатності до прогнозування – «Диалогова взаємодія з автором», «Мовна та контекстуальна здогадки», «Читання із зупинками», «Проблемні запитання, можливі шляхи/способи їх розв'язання», «Складання плану тексту» та ін. Детальніше розглянемо окремі з них.

«Мовна та контекстуальна здогадки» як важливі прийоми семантизації лексики, розглядаються фахівцями у контексті вербального прогнозування. Ми поділяємо позицію тих дослідників, які визначають мовну здогадку як розуміння слів, мовленнєвих структур на основі лінгвістичного досвіду, застосування знань у галузі словотвору і сполучуваності слів (І. Гудзик, 1996; О. Богданова (2017); Н. Богушевич, В. Сорока, 2013). Під час цього виду прогнозу читачі спираються на здогадку/передбачення у межах слова (його форми, словотвірної моделі), стійких словосполучень, висловів; на лексико-граматичні ознаки сполучуваності слів (рід, число, відмінок), чи структуру речення за його початком. При цьому читач прогнозує, яке слово, речення, мовленнєва формула можуть іти услід за щойно сприйнятим Контекстуальна здогадка забезпечує розкриття учнями значень незнайомих слів через контекст – конкретний мовленнєвий матеріал, вербальне оточення слова, яке сприяє однозначному розумінню його семантики. Цей вид здогадки ґрунтується не лише на аналізі граматичної структури, у якій знаходиться та чи інша лексична одиниця, але й на семантичному аналізі всього смислового блоку, у який вона входить (Л. Ковальчук, 2017; Г. Радзієвська, 2003; О. Селіванова, 2008).

Розвиток прийомів мовної та контекстуальної здогадки, уваги дітей до незнайомих слів, як показує шкільна практика, набуває особливої актуальності в початковій школі. Адже практично кожний текст, з яким взаємодіють школярі, містить певний відсоток незнайомої лексики. Окремо варто наголосити на тому, що істотне зниження інтересу учнів до книжки, до читання, обмежений словниковий запас спричинили ситуації, коли багатьом дітям виявляються незрозумілими у тексті

слова з числа нейтральної, частотної, загальноживаної лексики. Словникова робота на уроці із з'ясування значень слів, яка зазвичай передуює безпосередньому сприйманню змісту творів, не завжди вичерпує той масив лексики, яка виявиться незнайомою для того чи іншого учня під час читання. Це важко спрогнозувати. Слова у тексті, за винятком стійких висловів, щоразу вживаються у нових поєднаннях і від цього змінюється їх значення. Під час читання дитина, спираючись на індивідуальний словниковий запас, обмежені фонові знання, життєвий досвід, дуже часто, не замислюючись, переводить знайомі їй слова, словосполучення у звичні для неї номінативні значення, що призводить до неправильного розуміння. Особливо це стосується текстів, де досить широко використовується синонімія, алегорія, порівняння, метафори і т. ін.

Формуванню прийомів мовної та контекстуальної здогадок сприятиме цілеспрямоване виконання учнями вправ і завдань не контекстного і контекстного характеру, які досить широко представлені у методичній літературі. Серед них: різноманітні вправи на словотвір; відновлення в реченні/тексті пропущених слів, словосполучень; розвиток в учнів умінь встановлювати лексико-граматичні, смислові зв'язки незнайомого слова в реченні; збагачення словникового запасу: робота з багатозначними словами, епітетами, порівняннями, синонімами, антонімами; виконання завдань на семантичний аналіз смислового блоку, у який входить незнайоме слово, і в якому потрібно розпізнати його лексичне значення; робота із словниками з метою перевірки правильності розуміння слова, словосполучення, вислову у контексті та ін.

Читання тексту із зупинками – це ефективна читацька стратегія, мета якої – керування процесом осмислення тексту під час його читання. Її сутність полягає у постановці запитань до тексту, відповідь на які дитина одержує по ходу розгортання змісту. Одні з них спрямовані на перевірку розуміння прочитаного, інші – на прогнозування змісту наступного фрагмента тексту. Під час його читання дитина підтверджує чи відхиляє свою гіпотезу, порівнюючи її з авторським змістом. Тобто, відбувається стимулювання передбачень через аналіз причинно-наслідкових зв'язків, порівняння імовірних версій і реального змісту тексту.

Класовод заздалегідь поділяє текст на логічно завершені смислові відрізки, зміст яких дає простір для творчої уяви дитини. Під час роботи учні послідовно відповідають на такі орієнтовні запитання педагога: «Що відбулося у цій частині тексту?», «Як, на вашу думку, будуть далі розгортатися події?», «Як ви можете довести(обґрунтувати) свої передбачення, спираючись на зміст цієї частини тексту?». Аналогічні запитання він формулює до інших смислових відрізків.

Характер таких запитань стимулює внутрішній діалог читача з текстом, який ґрунтується на механізмі імовірного смислового прогнозування.

Водночас зауважимо, що читання у такий спосіб має певні ризики. Адже коли читач здійснює часті зупинки, щоб відповісти на запитання і спрогнозувати подальший розвиток подій у творі, порушується цілісність сприймання тексту. Крім того, використання цієї читацької стратегії передбачає на уроці значні затрати часу. Отже, її використання здійснюється з навчальною метою не на щоденних уроках. Доцільність і частотність залежить від кількох чинників: наскільки швидко школярі опанують цим прийомом, щоб у подальшому самостійно застосовувати у читацькій діяльності; від особливостей змісту текстів, які опрацьовуються на уроці.

З цією метою добираються невеликі за обсягом, незнайомі учням тексти, зміст і структура яких нашоухує учнів на необхідність постановки запитань і висунення гіпотез. Це здебільшого твори з динамічним розвитком сюжетної лінії, які мають певну інтригу, а також неочікувану розв'язку, відкритий, проблемний фінал. Використання зазначеного прийому на уроці сприяє розвитку творчого мислення уяви, мовлення учнів, уважного, вдумливого читання, формуванню умінь висувати гіпотези, здатності школярів розмірковувати, фантазувати висловлювати власну точку зору, свої передбачення.

Один із важливих психологічних механізмів, який лежить в основі прогнозування, тісно пов'язаний з мисленневою діяльністю, яка виражається в умінні встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між актуальними подіями та їх імовірним перебігом. Під час читання опанування цим умінням допомагає школярам глибше проникати в смислову тканину тексту,

встановлювати, пояснювати, обґрунтовувати зв'язок причин і наслідків у діях, вчинках персонажів, у явищах навколишнього світу, що, в свою чергу, дає змогу успішно висувати гіпотези: як перспективні (звернені у майбутнє), так і ретроспективні (звернені у минуле).

За висновками вітчизняних та зарубіжних досліджень (П. Гальперін, Н. Тализіна, Д. Тат'янченко, О. Тиринова, Д. Трофимович, М. Усова, В. Чепиков та ін.) молодші школярі під час встановлення причиново-наслідкових зв'язків зустрічаються з певними труднощами. Адже цей складний для дітей інтегративний процес пізнання дійсності ґрунтується на мисленневих операціях, більшість з яких у молодшому шкільному віці поки що розвинені недостатньо. Дітям цього віку легше встановити зв'язок від причини до наслідку, ніж навпаки.

Крім того, відомими ученими-дидактами І. Лернером, Н. Менчинською, О. Савченко було доведено, що уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки не проходять стадії автоматизації, вони не можуть формуватися стихійно. Отже, щоразу, у різних навчальних ситуаціях, пов'язаних з їх застосуванням, вони потребують повного осмислення (Савченко, 2002).

Типовими освітніми програмами НУШ для початкової школи передбачено необхідність формування зазначених умінь, починаючи з 3 класу. Це задекларовано у Мовно-літературній галузі лише з читання. На матеріалі літературного читання визначено такі очікувані результати навчання: учень/учениця «установлює (із допомогою вчителя і самостійно) причиново-наслідково зв'язки» (3 клас); «знаходить і пояснює причиново-наслідкові зв'язки» (4 клас) (Типова освітня програма для 3-4 класів ЗЗСО, 2019). Водночас у більшості чинних підручників з читання не представлено системного формування зазначених умінь з поступовим ускладненням завдань. Серед важливих і необхідних умов ефективності формування й розвитку умінь встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у тексті є застосування системи цілеспрямованих вправ і завдань, виконуючи які, учні вчать виявляти причину за наслідком, передбачати можливі наслідки багатьох явищ, учинків, усвідомлювати складність причинних зв'язків у природі, різних соціальних ситуаціях і т. ін.

Розглянемо детальніше особливості формування зазначеного уміння у молодшому шкільному віці. Під час навчання воно відпрацьовується поетапно. Спочатку діти ознайомлюються з поняттями «причина» і «наслідок» (практично). Потім зазначене уміння застосовується як засіб встановлення різних зв'язків. Далі – як складник загальнонавчальних умінь, якими оволодіває молодший школяр для успішного інтелектуального розвитку у наступних класах.

У 1-2 класах така робота проводиться шляхом практичного аналізу знайомих дітям природних явищ, ситуацій із шкільного життя, де простежується взаємозв'язок, взаємозалежність причини і наслідку; після цього – на матеріалі візуалізованих взаємозв'язків. Оскільки встановлення причиново-наслідкових зв'язків ґрунтується на абстрактних поняттях, для дітей цієї вікової групи потрібна система наочності. З цією метою педагог пропонує дітям розглянути ілюстровані картки, на яких зображено різні символи причиново-наслідкових зв'язків: *дощ-калюжа; дощ-парасолька; сильний вітер – у повітрі кружляє зірване листя; зображення світлофора із зеленим світлом – пішоходи переходять дорогу; з червоним – стоять на тротуарі; зображення вазы з квітами, у якій стебла не дістають води – квіти зів'яли та ін.* Учні мають дійти висновку про те, що одне явище (дія, подія) відбувається внаслідок іншого.

Далі такий логічний прийом відпрацьовується на вербальному матеріалі – коротких реченнях, де досить прозоро простежуються причиново-наслідкові зв'язки і дітям буде неважко їх встановити. Наводимо окремі зразки завдань. 1. Прочитати речення, визначити, які слова вказують на причину, а які – на наслідок: *Пригріло сонце, і сніг розтанув. Защебетав соловейко – пішла луна гаєм (Т. Шевч.).* Поступово нарощується ступінь ускладнення виконання завдань. 2. Прочитати пари речень. Пронумерувати їх у такій послідовності: перше речення має вказувати на причину, друге – на наслідок: *Пташки злякано злетіли у повітря. Неочікувано з'явився кіт.* 3. Скласти наступне речення, яке за змістом є наслідком того, про що йдеться в поданому реченні. *Сьогодні діти прийшли до школи святково вдягнені.* 4. Продовжити речення після слів *через те що; тому що*, пояснивши причину дії, настрою. *Ми не*

наважилися ступити на лід, через те що...
У Сергійка був радісний настрій, тому що...

Останнє завдання потребує певних коментарів. Типовими освітніми програмами з української мови для початкової школи не передбачено вивчення складнопідрядних речень, зокрема наслідкових чи підрядних речень причини, а також підрядних сполучників *бо; тому що; тим що; через те що; так що* та ін. Водночас у процесі усного чи писемного мовлення школярі часто послуговуються ними, відповідаючи на запитання «Чому?». А під час читання/слухання текстів учні постійно зустрічаються з такими синтаксичними конструкціями, і не лише на уроках читання. Вважаємо за доцільне практично ознайомлювати учнів із зазначеними сполучниками (без вживання термінів), повертати до них увагу під час опрацювання текстів. Адже вони будуть для дітей своєрідними опорами-сигналами про наявність у тексті причиново-наслідкових зв'язків між подіями, вчинками персонажів, явищами, фактами у природі, у суспільних відносинах. Продуктивними у сенсі встановлення школярами таких зв'язків будуть завдання до тексту з використанням такого алгоритму: *Що відбулося /трапилось? Чому?/ Що викликало те, що трапилось? (причина) Які наслідки? Як вони проявляються?*

Отже, з допомогою ілюстративного матеріалу, цілеспрямованого виконання системи вправ і завдань досягається оволодіння молодшими школярами початковими вміннями знаходити/встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у природі, у життєвих ситуаціях під час сприймання текстів різних видів, робити нескладні узагальнення, висновки, наприклад, відтворювати, пояснювати причину події, яка сталася; вчинків, почуттів, зміни настрою героїв, саме таких слів персонажа у творі; передбачати наслідки своїх вчинків; пояснювати позитивні результати для суспільства різних винаходів, відкриттів; негативні наслідки для природи, спричинені діяльністю людини; розпізнавати наміри персонажа щодо майбутньої події тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У сучасній методиці навчання читання молодших школярів актуалізуються питання розвитку в учнів здатності до прогнозування. Прогностична діяльність під час читання полегшує процеси сприймання й аналізу тексту, сприяє поглибленому його розумінню, активізації мисленневих процесів, розвитку мовлення.

Застосування читацьких стратегій і практик на різних етапах текстової діяльності має позитивний вплив на формування й розвиток прогностичних умінь молодших школярів, таких як уміння висувати імовірні гіпотези щодо орієнтовного змісту твору, дитячої книжки на етапі до тексту; передбачати можливий подальший розвиток подій, інформації в художніх та інформаційних текстах, опановувати прийомами мовної та контекстуальної здогадки під час семантизації нової, незнайомої лексики, уміння встановлювати причиново-наслідкові зв'язки у тексті – на етапі власнетекстової діяльності; висувати імовірні смислові гіпотези продовження розвитку змісту після опрацювання тексту (нові події, епізоди, кінцівка, зміна часу подій, моделювання майбутньої поведінки героїв); аналізувати, критично оцінювати власні, а також учнівські читацькі гіпотези під кутом зору їх адекватності, обґрунтованості, перспективності і варіативності.

Перспективами подальших розвідок є дослідження мовленнєво-комунікативного компонента у структурі прогностичної діяльності молодших школярів, який виражається у здатності учнів до вербалізації інформації на основі мовленневих моделей під час вибору власних стратегій побудови образу майбутнього; встановлення причиново-наслідкових зв'язків, комунікації як співробітництва; комунікації як взаємодії, – не лише міжособистісної, а й комунікації з джерелом інформації – текстом. Актуальним науковим напрямом є розвиток творчих здібностей, творчої уяви учнів у процесі прогнозування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про освіту». Київ, 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 7.04. 2022 р.) 2017.
2. Богусевич Н. В., Сорока В. В. Комплекс вправ для формування потенційного словника в учнів основної та старшої школи. *Іноземні мови*. 2013(73). № 1. С. 10-16.
3. Бринза І. В., Горелова В. О. Теоретичний аналіз підходів та ознак прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку. *Габітус: науковий журнал*. 2021. Вип. 21. С. 51-56.

4. Гудзик І. П. Розвиток навички читання: методичні рекомендації. Київ: Освіта, 1996. 96 с.
5. Ковальчук Л. В. Контекст та контекстуальність у сучасному художньому дискурсі. дис...канд.філолог. наук:10.02.04. Запоріжжя, 2018.
6. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 08 жовт. 2019 р. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (дата звернення: 18.04.2022)
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. фак. Київ : Генеза, 2002. 368 с.
8. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник. Полтава: «Довкілля-К», 2008. 712 с.
9. Чепелева Н. В. Текстова інформація як чинник психологічного впливу на свідомість реципієнта. *Технології розвитку інтелекту: Електронний науковий журнал*. Том 1. № 2.(2011).

REFERENCES:

1. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>, Kyiv. (in Ukrainian)
2. Bohushevych N. V., Soroka V. V. (2013). Kompleks vprav dlia formuvannia potentsiinoho slovnika v uchniv osnovnoi ta starshoi shkoly. [A set of exercises for the formation of potential vocabulary in primary and secondary school students]. *Inozemni movy*. 2013(73). № 1. S.10-16. (in Ukrainian)
3. Brynza I. V., Horielova V. O. (2021). Teoretychnyi analiz pidkhodiv ta oznak prohnostychnykh zdibnostei ditei molodshoho shkilnoho viku. [Theoretical analysis of approaches and signs of prognostic abilities of children of primary school age] *Habitus: naukovyi zhurnal*. Vyp. 21. S.51-56. (in Ukrainian)
4. Hudzyk I. P. (1996). Rozvytok navychky chytannia [Development of reading skills]:metodychni rekomendatsii. Kyiv: Osvita, 96 s. (in Ukrainian)
5. Kovalchuk L. V. (2018). Kontekst ta kontekstualnist u suchasnomu khudozhnomu dyskursi [Context and contextuality in contemporary artistic discourse] *dys...kand.filoloh.nauk:10.02.04.Zaporizhzhia*, (in Ukrainian)
6. Pro zatverdzhennia typovykh osvitnikh prohram dlia 3 – 4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [About the statement of standard educational programs for 3 – 4 classes of establishments of general secondary education]::nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 08 zhovt. 2019 r. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273> (data zvernennia: 18.04.2022) (in Ukrainian).
7. Savchenko O. Y. (2002). Dydaktyka pochatkovoї shkoly [Primary school didactics] : pidruchnyk dlia stud. ped. fak. Kyiv : Heneza, 368 s. (in Ukrainian)
8. Selivanova O. O. (2008) Suchasna linhvistyka: napriamy ta problemy: [Modern linguistics: directions and problems]: pidruchnyk. Poltava: «Dovkillia-K», 712 s.. (in Ukrainian)
9. Chepelieva N. V. (2011) Tekstova informatsiia yak chynnyk psykhologichnoho vplyvu na svidomist retsypiiienta [Textual information as a factor of psychological influence on the consciousness of the recipient]: *Tekhnolohii rozvytku intelektu: Elektronnyi naukovyi zhurnal*. Tom 1. № 2. (in Ukrainian)

УДК 373.3.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.13>

Олеся МАРТИНА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

Наталія ТРЕТЯК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

Бібліографічний опис статті: Мартіна, О. (2022), Третяк, Н. (2022). Теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.13>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано й уточнено змістові характеристики базових понять дослідження; визначено теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано, що сучасна лінгводидактика, враховуючи позитивний досвід різних лінгвістичних та методичних шкіл, органічно поєднує такі особливості навчання граматики, як: єдність змісту і форми, структури граматичних одиниць та їхніх значень; поєднання вивчення теорії з формуванням практичних навичок; реалізація міжпредметних та міжрівневих зв'язків. У результаті теоретичного осмислення значної частини наукових досліджень, що віддзеркалюють пошуки ефективних шляхів (моделей, підходів, технологій) формування граматичної компетентності студентів, зроблено висновок, що поняття «граматична компетентність» у лінгводидактиці потлумачено як стійкі граматичні знання; вміння і навички правильного вживання граматичних форм та дотримання граматичних норм у мовленні; комунікативний досвід, що передбачає оволодіння низкою комунікативних стратегій, правил; цінності, які визначають прагнення до самовдосконалення, самореалізації, відповідальності за мовленнєвий вчинок. У дослідженні поняття «граматична компетентність майбутнього вчителя початкових класів» схарактеризовано як інтегровану здатність, складниками якої є: системні знання морфологічного та синтаксичного рівнів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку.

У процесі роботи над науковою розвідкою використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; теоретичне осмислення основ формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів; емпіричні: спостереження й аналіз занять освітніх компонентів: «Теоретичні основи початкового курсу української мови», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Основи культури та техніки мовлення молодших школярів», бесіди зі студентами та учнями початкових класів.

Ключові слова: граматична компетентність, професійна компетентність граматичні поняття, мовленнєва діяльність, морфологічні категорії, синтаксичні категорії, мовна особистість, інтегроване навчання, навчальна діяльність, педагогічна майстерність.

Olesia MARTINA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

Natalia TRETyak

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

To cite this article: Martina, O. (2022), Tretyak, N. (2022). Teoretychni osnovy formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Theoretical bases of formation of grammatical competence of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.13>

THEORETICAL BASES OF FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article analyzes and clarifies the content characteristics of the basic concepts of the study; the theoretical bases of formation of grammatical competence of future teachers of initial classes are defined. It was found that modern linguodidactics, taking into account the positive experience of different linguistic and methodological schools, organically combines such features of grammar teaching as: unity of content and form, structure of grammatical units and their meanings; combining the study of theory with the formation of practical skills; implementation of interdisciplinary and interlevel relations. As a result of theoretical understanding of much of the research that reflects the search for effective ways (models, approaches, technologies) of grammatical competence of students, it was concluded that the concept of "grammatical competence" in linguodidactics is interpreted as stable grammatical knowledge; skills and abilities of correct use of grammatical forms and observance of grammatical norms in speech; communicative experience, which involves mastering a number of communicative strategies, rules; values that determine the desire for self-improvement, self-realization, responsibility for the speech act. In the study, the concept of "grammatical competence of the future primary school teacher" is characterized as an integrated ability, the components of which are: systematic knowledge of morphological and syntactic levels of language; mastery of grammatical concepts, as well as means of expression of grammatical categories; abilities and skills of communicatively expedient use of grammatical means in speech activity for the decision of speech and mental tasks; communicative experience of using grammatical units in oral and written speech; awareness of the role of grammar in professional and personal development.

The following research methods were used in the process of working on scientific research: theoretical: analysis and synthesis during the elaboration of linguistic, pedagogical and methodological literature on the researched problem; theoretical understanding of the basics of formation of grammatical competence of future primary school teachers; empirical: observation and analysis of educational components: "Theoretical foundations of the initial course of the Ukrainian language", "Ukrainian language for professional purposes", "Fundamentals of culture and speech techniques of primary school children", conversations with students and primary school students.

Key words: grammatical competence, professional competence, grammatical concepts, speech activity, morphological categories, syntactic categories, language personality, integrated learning, educational activity, pedagogical skill.

Постановка наукової проблеми та її значення. В умовах динамічного розвитку й інтеграції гуманітарної освіти в європейський простір виняткової актуальності набуває проблема підготовки майбутніх учителів, спрямованої на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток української науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини. Нині перед вищою школою України стоїть завдання підготувати фахівців, здатних творчо розв'язувати проблеми про-

фесійного й особистісного характеру, застосувати фундаментальні теоретичні знання в практичній діяльності, готових до самореалізації й саморозвитку. На це орієнтують законодавчі й нормативні документи: Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про мови», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція мовної освіти в Україні, Загальноєвропейські Рекомендації з питань мовної освіти, в яких наголошено на посиленні практичного аспекту навчання укра-

їнської мови, окреслено орієнтири в досягненні результатів навчання шляхом спрямування їх на розвиток фахових компетентностей (Horokhova, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Студіювання й аналіз наукових праць із психології, психолінгвістики, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії й практиці навчання мови накопичено значний досвід, який може слугувати підґрунтям для модернізації процесу формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Теоретичні основи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів обґрунтовано в працях лінгвістів (І. Вихованець, М. Вінтонів, К. Горденська, А. Загнітко, Л. Мацько, М. Плющ, О. Стишов, Р. Христіанінова, Л. Шитик, К. Шульжук та ін.); психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, І. Зимня, М. Жинкін, Д. Ельконін, А. Маркова, О. Леонтьєв, А. Лурія, Г. Костюк, С. Рубінштейн, І. Синиця, В. Семиченко та ін.); педагогів (Ю. Бабанський, Н. Бібік, В. Бондар, О. Малихін, О. Савченко, М. Фіцула та ін.); лінгводидактів (О. Біляєв, З. Бакум, В. Борисенко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, Р. Дружененко, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Попова, Н. Сіранчук, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.). Особливості реалізації принципу текстоцентризму розкрито в розвідках О. Андрієць, А. Буднік, М. Греб, В. Заєць, О. Копусь, О. Кулик, Л. Овсієнко, М. Пентилюк та ін. Водночас в українській лінгводидактиці відсутні спеціальні дослідження, присвячені розробленню проблеми формування граматичної компетентності як інтегрованого утворення (Horokhova, 2018).

Мета статті. Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі реформування системи вищої освіти особливого значення набуває проблема формування граматичної компетентності як одного із провідних складників фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, що сприяє ефективному спілкуванню в різних сферах

діяльності, зокрема в професійній. Граматика посідає чільне місце як у шкільному курсі української мови початкової школи, так і у закладі вищої освіти, адже є основою для формування предметної компетентності та розвитку мовної особистості майбутнього фахівця (Дука).

Шкільна граматики охоплює два рівноправні й тісно пов'язані між собою розділи – морфологію і синтаксис, вивчає систему морфологічних категорій і форм, синтаксичних категорій і конструкцій, способів словотворення, тому пізнавальне значення її, як стверджували представники структурно-семантичного напрямку, полягає у формуванні системи знань про мову, її структуру та закономірності функціонування, що сприяє розумовому розвитку учнів, збагаченню їхньої мовної картини світу. Практичне значення граматики зумовлене тим, що вона є основою для засвоєння орфографії, пунктуації, культури мовлення; від граматичної підготовки учнів залежить рівень формування мовленнєво-розумових, навчально-мовленнєвих, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок (Pliushch, 2005).

Водночас структура змісту, а відповідно і якість уроку, залежить від правильного співвідношення індивідуальної, фронтальної та групової роботи учнів на уроці. З-поміж лінгводидактичних вимог до змісту уроку української мови. О. Біляєв виділяв такі, як: науковість, оптимальність, єдність навчання і виховання, зв'язок із життям (Horokhova, 2018).

У сучасній освіті відбулось переосмислення організаційних та ціннісних орієнтирів у навчанні студентів: навчальна діяльність спрямовується на формування умінь застосовувати здобуті знання в навчальній діяльності, а одним із провідних завдань освіти стає формування комунікативної компетентності. З огляду на це, в освітньому процесі набувають актуальності комунікативно-діяльнісний та функціонально-стилістичний підходи.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання граматики передбачає вивчення мови на основі моделювання ситуацій, які б спонукали б суб'єктів до створення комунікативних актів (Horokhova, 2018), засвоєння мови задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками безпосередньо в процесі комунікативної діяльності (реальної чи змодельованої) (Ostapenko, 2011). За такого підходу

відбір змісту навчання зумовлений уміннями й навичками мовленнєвої діяльності, а робота над засвоєнням граматичних знань пов'язана з розвитком мовлення. За комунікативно-діяльнісного підходу пріоритетними в освітньому процесі є такі методи, як моделювання комунікативних ситуацій, метод вправ і завдань, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до висловлення власних думок, почуттів, вражень, доведення переконань тощо.

Комунікативно орієнтоване навчання граматики має на меті не тільки розвивати граматичні уміння та навички, а також сформувати розуміння функціонального призначення граматичних одиниць у потоці мовлення (Ostapenko, 2011). Комунікативно-діялісна методика спрямована на посилення практичної спрямованості змісту навчання української мови, надання пріоритету формуванню в студентів умінь і навичок, зокрема граматичних, спілкування в різних сферах соціального життя. У контексті цього підходу важливого значення набуває оволодіння студентами всіма формами і видами мовленнєвої діяльності в процесі усного і писемного спілкування.

Прихильники комунікативно-діялісного підходу до навчання мови (З. Бакум, О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, І. Кухарчук, О. Кучерук, О. Копусь, О. Любашенко, Л. Мацько, М. Пентиліук, Т. Симоненко, М. Стахів, С. Омельчук) одностайні в твердженні, що комунікативна діяльність має закласти міцний ґрунт лінгвістичної підготовки; виробити у студентів уміння самостійно поповнювати і творчо застосовувати набуті знання в різних ситуаціях, пов'язаних із змістом предмета; розкрити невичерпні скарби рідного слова, сформувати особистість, яка відзначалася б свідомим ставленням до рідної мови (Pentyliuk, 2004).

У сучасній лінгводидактиці існує тенденція переходу від вивчення мови як абстрактної знакової системи до дослідження її в динаміці, що реалізується за функційно-стилістичного підходу до аналізу граматичних явищ (З. Бакум, С. Єрмоленко, Л. Кравець, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, Л. Рожило та інші). Функційно-стилістичний підхід зосереджує увагу на проникненні в семантичне багатство граматичної форми, пріоритетним завданням функціональної морфології є встановлення

місця й значущості компонентів граматичних категорій у реалізації універсально-типологічних і національно своєрідних смислів, визначення інвентарю формальної презентації поняттєвих категорій (Matsiuk).

Незважаючи на відмінності щодо реалізації компетентнісного підходу, думки багатьох вчених збігаються в тому, що гуманний у своїй основі компетентнісний підхід пов'язаний з ідеєю всебічного розвитку студента не лише як особистості, здатної розв'язувати конкретні проблеми у різних сферах життя, але і як професіонала, оскільки спрямований на досягнення освітнього результату – формування компетентностей (ключових, загальнопредметних та предметних).

У сучасній лінгвістиці розрізняють поняття «компетентність» та «компетенція». Необхідно диференціювати ці поняття, розглядаючи компетентність як більш загальне, а компетенцію як його компонент. Під компетентністю розуміємо особистісну характеристику, інтегровану здатність студента, засновану на набутих знаннях, життєвому та навчальному досвіді, цінностях і здатностях, що дає змогу ефективно діяти або виконувати певні функції. Компетенція – вузке поняття, складник компетентності, що характеризує сукупність знань, умінь, навичок та ставлень у певній галузі діяльності (Дука).

Професійна компетентність фахівця визначається ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здатністю до розвитку свого творчого потенціалу. У професії вчителя сфокусовано володіння методикою викладання предмета, здатність розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повага до них, професійно-значущі особистісні якості (Horokhova, 2018).

Аналіз спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що комунікативна компетенція існує на межі базових, загальнопедагогічних та предметних компетентностей вчителя початкових класів, оскільки спілкування є основою функціонування у соціумі, а в процесі педагогічного спілкування формується особистість учнів (Matsyuk).

Саме тому вчитель має орієнтуватися в комунікативних ситуаціях й обирати відповідну модель спілкування. Педагогічна майстер-

ність вчителя початкових класів визначається не лише професійними знаннями, а й рівнем володіння словом, прийомами правильного, логічного, переконливого мовлення, навичками виразного читання, риторики, а також вміннями користуватися невербальними засобами за позамовними чинниками (жести, хода, міміка, інтонація, чіткість, темп, експресивність мовлення, тембр голосу тощо).

Ми поділяємо думку вчених, які мовну компетенцію розглядають як складову комунікативної компетентності поряд із мовленнєвою (умінням використовувати мовні засоби відповідно до мети спілкування), прагматичною (здатністю до здійснення мовленнєвої діяльності, зумовленої комунікативною метою свідомого вибору необхідних форм, типів мовлення, врахування ознак функціонально-стильових різновидів мовлення) та предметною (вмінням відтворювати в свідомості картину світу) (Ногокхова, 2018).

Саме в структурі предметної мовної компетентності вчителя початкових класів виокремлюємо граматичну, оскільки опанування мови неможливе без глибокого знання сукупності правил, систем, закономірностей зв'язків між словами, що складає граматичну будову мови. Граматично правильне мовлення неможливе без усвідомлення мовцем граматичної системи, знання граматичних ознак слів і особливостей граматичних форм, що визначають національну специфіку мови.

У результаті теоретичного осмислення значної частини наукових досліджень, що віддзеркалюють пошуки ефективних шляхів (моделей, підходів, технологій) формування граматичної компетентності студентів, зроблено висновки, що поняття «граматична компетентність» у лінгводидактиці потлумачено як стійкі граматичні знання; вміння і навички правильного вживання граматичних форм та дотримання граматичних норм у мовленні; комунікативний досвід, що передбачає оволодіння низкою комунікативних стратегій, правил; цінності, які визначають прагнення до самовдосконалення, самореалізації, відповідальності за мовленнєвий вчинок (Pentyliuk, 2004).

Поняття «граматична компетентність майбутнього вчителя початкових класів» – це інтегрована здатність, складниками якої є системні знання морфологічного та синтаксичного рів-

нів мови; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; уміння й навички комунікативно доцільно використовувати граматичні засоби в мовленнєвій діяльності для розв'язання мовленнєво-розумових завдань; комунікативний досвід використання граматичних одиниць в усному й писемному мовленні; усвідомлення ролі граматики в професійному та особистісному розвитку (Matsyuk).

Поняття «граматична компетентність» репрезентує стійкі знання граматичних одиниць, граматичних категорій, граматичних значень, навички правильного вживання граматичних форм та дотримання граматичних норм у мовленні, тому вважаємо необхідним розмежувати тлумачення цих понять (Ostapenko, 2011).

Для ефективного формування всіх складових граматичної компетентності важливо орієнтуватися на закономірності, принципи та правила засвоєння теоретичних знань, аспекти організації знань в мисленні і пам'яті людини, застосовувати методи і прийоми розвитку пізнавальних здібностей студентів.

Вищим ступенем розуміння граматичного матеріалу є його осмислення – розкриття сутності мовних одиниць, засвоєння особливостей формотворення слів, побудови словосполучень та речень, усвідомлення закономірностей вживання мовних засобів у мовленні, взаємозв'язку між морфологічним та синтаксичним рівнями мови (Дука).

Процес осмислення граматичних одиниць передбачає здійснення розумових операцій різного рівня, а саме:

- аналіз сприйнятих, зафіксованих в уявленнях зовнішніх властивостей і ознак морфологічних та синтаксичних одиниць;
- логічне групування слів, словосполучень, речень за їх класифікаційними ознаками і властивостями, виділення з-поміж них найсуттєвіших і навпаки;
- розуміння суті мовних одиниць, виділення основних елементів граматичного матеріалу і поєднання їх в одне ціле, формування теоретичних понять, граматичних правил;
- перевірка обґрунтованості й достовірності зроблених теоретичних висновків (Ногокхова, 2018).

Процес осмислення мовних одиниць граматичного рівня передбачає організацію навчаль-

ної діяльності студентів, яка супроводжується здійсненням різних логічних операцій: аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, абстрагування, класифікація, обґрунтування тощо. Результатом осмислення є розуміння матеріалу й формування теоретичних понять.

Під час вивчення курсу граматики української мови студенти оперують великою кількістю теоретичних понять, зокрема граматичних, з якими ознайомилися у школі. Водночас, академічний рівень вивчення мови передбачає розширення поняттєвої бази, а також уточнення, доповнення, ознайомлення з варіативністю вже відомих дефініцій.

Основні граматичні поняття можна класифікувати за групами: граматичні одиниці (слово, словоформа, словосполучення, речення); лексико-граматичні класи слів (частини мови); лексико-граматичні розряди слів; граматичні значення; граматичні форми; граматичні категорії (морфологічні і синтаксичні) тощо. Визначальним у формуванні граматичних знань є засвоєння зв'язків між поняттями, цілісною системою мови, що виникають у встановленні зв'язків між співвідносними поняттями, визначенні родовидових відмінностей (наприклад, між реченням і словосполученням), через зазначення способу утворення предмета (лексми, речення, тексту), через пояснення семантики поняття чи терміна тощо (Pentyliuk, 2004).

Система роботи з формування граматичних понять передбачає такі етапи:

- цілеспрямоване спостереження над мовним явищем;
- підведення підсумків спостереження;

- визначення поняття та встановлення його характерних ознак;

- закріплення суттєвих ознак поняття та його визначення у терміносистемі;

- застосування поняття шляхом термінологізації до виучуваного матеріалу;

- перевірка розуміння засвоєного терміна (закріплення та вправи) (Дука).

Успішному розумінню та формуванню теоретичних понять сприяє врахування процесів безпосереднього чуттєвого ознайомлення з граматичним матеріалом за допомогою особливих засобів діяльності: словесна і схематична наочність, наукова і навчальна література, технічні засоби навчання, контекст, реальні й теоретичні моделі майбутньої професійної діяльності, спілкування з однокласниками, викладачами та представниками професії (Pentyliuk, 2004).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результативність роботи з розвитку граматичної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від урахування закономірностей навчання мови, загальнопедагогічних, лінгводидактичних та власне методичних принципів навчання граматики та добору найбільш ефективних методів, прийомів та засобів навчання. Удосконалення навичок дотримання граматичних норм студентів доцільно здійснювати через застосування методів теоретико-практичного засвоєння граматичних норм, формування граматичних умінь та мовленнєвої компетенції, методів контролю та самоконтролю, інноваційних форм, методів та прийомів навчання (інтерактивних, комунікативних, креативних) і засобів навчання (традиційних та інноваційних).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горохова Т. Формування граматичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на засадах текстоцентричного підходу. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018. 280 с.
2. Дика Н. Формування граматичних понять з морфології української мови учнів основної школи. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2201/1/N_Dyka_PDBVU_GI.pdf (дата звернення: 15. 04. 2017).
3. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Timvum/2007_2/5.%20Matsyuk.pdf (дата звернення: 12. 09. 2014).
4. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. Пентиліук: М. Пентиліук, С. Караман, О. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, М. Барахтян, І. Гайдаєнко, А. Галетова, Т. Коршун, А. Нікітіна, Т. Окуневич, О. Решетилова. Київ : Ленвіт, 2004. С. 33 – 40.
5. Остапенко Н. Технологія сучасного уроку рідної мови: навч. посіб. / Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко. Київ : ВЦ «Академія», 2011. С. 235.
6. Плющ М. Граматика української мови: У 2 ч. Ч.1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія: Підручник. Київ : Вища шк., 2005. 286 с.

REFERENCES:

1. Horokhova T.O. (2018) Formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury na zasadakh tekstotsentrychnoho pidkhodu. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (ukrainska mova). – Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. Kyiv.
2. Dyka N. Formuvannia hramatychnykh poniat z morfolohii ukrainskoi movy uchniv osnovnoi shkoly. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2201/1/N_Dyka_PDBVU_GI.pdf (data zvernennia: 15. 04. 2017).
3. Matsiuk Z. Lihvistychni osnovy metodyky vykladannia hramatyky ukrainskoi movy yak inozemnoi. URL: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Timvum/2007_2/5.%20Matsyuk.pdf (data zvernennia: 12. 09. 2014).
4. Metodyka navchannia ukrainskoi movy v serednikh osvitykh zakladakh / Kolektyv avtoriv za redaktsiieiu M. Pentyliuk: M. Pentyliuk, S. Karaman, O. Karaman, O. Horoshkina, Z. Bakum, M. Barakhtian, I. Haidaienko, A. Haletova, T. Korshun, A. Nikitina, T. Okunevych, O. Reshetylova. Kyiv : Lenvit, 2004. S. 33 – 40.
5. Ostapenko N. (2011) Tekhnolohiia suchasnoho uroku ridnoi movy: navch. posib. / N. Ostapenko, T. Symonenko, V. Rudenko. Kyiv : VTs «Akademii», S. 235.
6. Pliushch M. (2005) Hramatyka ukrainskoi movy: U 2 ch. Ch.1. Morfemika. Slovtvir. Morfolohiia: Pidruchnyk. Kyiv : Vyscha shk., 286 s.

УДК 78.087.68(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.14>

Лариса МЕЛЬНИК

викладач фортепіано, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-5409-4538

Володимир КАЛАШНЮК

викладач диригування, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-9068-6461

Микола САМРУК

викладач постановки голосу, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-9725-8988

Бібліографічний опис статті: Мельник, Л., Калашнюк, В., Самрук, М. (2022). Педагогічні аспекти формування та розвитку художньо-творчих здібностей засобами музичного мистецтва. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.14>

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті наголошується на тому, що фундаментальний розвиток особистості відбувається саме в період навчання, саме тому варто максимально використовувати цей час для музичного виховання, формуючи музичний смак та творчий розвиток особистості, збагачуючи соціальний досвід студентів. Зазначається, що в сучасних умовах розвитку інформаційних технологій музично-освітні програми повинні враховувати нинішні музичні та соціальні потреби нового покоління, захищаючи молодь від пасивного, недиференційованого споживання інформації, зокрема музичного характеру. Доведено, що заняття музичним мистецтвом сприяють розширенню музичного та загального кругозору, розвитку художнього мислення, естетичного та музичного смаку. Оволодіння, молодим поколінням, ключовими поняттями музичного мистецтва, формування підвищеного інтересу до творчої діяльності, до музичної спадщини українського народу, класичній та сучасній. Доведено, що музичне мистецтво є сильним засобом розвитку емоційного світу особистості. Сутність емоційного впливу музичного мистецтва на людину полягає в тому, що при її сприйнятті активізуються інтуїтивні уявлення та емоції, що забезпечує розуміння емоційного характеру музики. Зазначається, що актуалізація в музичній педагогіці методів та прийомів стимулюють творче, інтуїтивне розуміння музики, розвивають вміння інтонаційного розуміння музичних творів, активізують процес художнього сприйняття особистості, розвивають її художньо-образне мислення. Описано, що для формування позитивного ставлення студентів до музичної діяльності важливо, щоб музичні орієнтації молодого покоління знаходили своє віддзеркалення у змісті занять. Для творчого розвитку молоді педагогам під час занять музичним мистецтвом важливо розкрити весь спектр напрямів і видів музичної культури, щоб вони могли вибрати найбільш близькі собі форми і течії.

Ключові слова: художній образ, художньо-образне мислення, інтонаційна теорія, музичне мистецтво, культура, загально мистецький, духовний розвиток особистості, засоби виховання, музика.

Larisa MELNIK

Piano Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-5409-4538

Vladimir KALASHNYUK

Conducting Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-9068-6461

Mykola SAMRUK

Voicing Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3403-9304

To cite this article: Melnik, L., Kalashnyuk, V., Samruk, M. (2022). Pedagogical aspects of formation and development of artistic and creative abilities by means of musical art. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.14>

PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES BY MEANS OF MUSICAL ART

The article notes that the fundamental development of personality occurs during the period of study, so you should make the most of this time for music education, forming musical taste and creative development of personality, enriching the social experience of students. In modern conditions of information technology development, music education programs must take into account the current musical and social needs of the new generation, protecting young people from passive, undifferentiated consumption of information, in particular, music. It has been proven that music lessons contribute to the expansion of musical and universal horizons, the development of artistic thinking, aesthetic and musical taste. Mastering the key concepts of musical art, the young generation develops an increased interest in creative activities, the musical heritage of the Ukrainian people, classical and modern. It has been proven that the art of music is a powerful tool for the development of the emotional world of the individual. The essence of the emotional impact of musical art on a person is that his perception activates intuitive ideas and emotions, which provides an understanding of the emotional nature of music. It is noted that the actualization in music pedagogy of methods and techniques stimulate creative, intuitive understanding of music, develop the ability of intonational understanding of musical works, activate the process of artistic perception of personality, develop its artistic thinking. It is described that in order to form a positive attitude of students to musical activities, it is important that the musical orientations of the younger generation are reflected in the content of classes. For the creative development of young people, it is important for music teachers to reveal the full range of directions and types of music culture, so that they can choose the forms and trends closest to them.

Key words: artistic image, artistic and figurative thinking, intonation theory, musical art, culture, general artistic, spiritual development of personality, means of education, music.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується загальною кризою, що охопила всі сфери життєдіяльності, і супроводжується посиленням бездуховності, руйнуванням та розпадом моральних та духовних цінностей. Все це негативно позначається, перш за все, на молодому поколінні. В цих умовах зростають вимоги до духовного становлення підростаючого покоління. Розвиток та виховання особистості студентів є ключовим завданням сучасних закладів освіти. Виховання духовно-моральних цінностей особистості стає першочерговим соціальним завданням суспільства. Серед численних виховних засобів важливе місце належить музиці. Вона пробуджує в людині почуття про піднесене, величне, чисте і прекрасне в житті. В сучасних умовах системи освіти перед освітянами завжди стоїть завдання використання найбільш ефективних засобів навчання та виховання молодого покоління. Музика, є одним із ефективних засобів, вона активно розвиває здібності та таланти особистості.

Аналіз досліджень. Проблемами характеристики розвитку інтересу до музики у підлітків досліджували. Розглядаючи умови формування інтересу з метою підвищення рівня музичної культури, вчені звертаються до психології, а саме до процесу музичного сприйняття. У цьому аспекті проблему досліджували відомі дослідники дитячої творчості І. Климук, А. Алексюк, А. Ростовский, Г. Шостак та Л. Виготський. Сучасні дослідники такі як, М. Дрова, Є. Назайкінський, В. Пушкар, П. Скляр, зазначали, що музика поєднує в собі арсенал засобів впливу на становлення моральної та естетичної культури та формує музично-художній розвиток молодого покоління. На початку ХХ століття багато музикантів А. Асаф'єв, Б. Яворський, І. Кюм та інші приділяли питанню прослуховування музики з метою розвитку музичних здібностей молоддю в цілому, та творчої уяві, зокрема, увазі. Вони підкреслювали позитивний вплив музики на художнє виховання та розвиток творчих здібностей. Питаннями прослуховування музики згодом займалися музичні психо-

логи: Б. Теплов, К. Тарасов; науковці-педагоги М. Нільсон, М. Вікат, А. Катінене, О. Радінова; педагоги-практики С. Бекіна та Є. Дубинська.

Мета статті – описати вплив музики та занять музичним мистецтвом на творчий розвиток особистості. Проаналізувати процес формування та розвитку художньо-творчих здібностей засобами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні, гостро необхідно надати пріоритетне значення розвитку індивідуальності та особистісного розвитку молодого покоління. Творчий розвиток молоді тісно залежить від диференціації освіти, від професійної рівня педагога, від духовно-моральної атмосфери в закладах освіти, від педагога на якого покладена місія виховання морально-естетичної культури людини. Педагогічна наука визначає естетичне виховання, як розвиток здібності сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в житті та в мистецтві, як виховання прагнення самому брати участь у трансформації навколишнього світу за законами краси, як залучення до художньої діяльності та розвиток творчих здібностей (Чудак, 2007).

Світові тенденції рухаються у бік становлення людини як унікальної, неповторної особистості, гармонійний розвиток якої є передумовою трансформації всього суспільства. Одним із важливих факторів розвитку культури підростаючого покоління є заняття мистецтвом. Слід врахувати, що роль музики у становленні особистості підлітка є істотною і формування захоплення музикою у сучасних соціальних умовах дуже важливо. Музика є одним з найбагатших і дієвих засобів виховання, вона має велику силу емоційного впливу, виховує почуття людини, формує смаки. Гармонічність музично-естетичного виховання важлива для молодого покоління. Музичні враження, отримані ними, залишаються у пам'яті надовго, іноді на все життя. Для вирішення цієї проблеми мають бути створені особливі педагогічні умови, які можна реалізувати у підлітковому віці – у період активного розвитку естетичних інтересів особистості. Тільки залучення молодого покоління до музики до музичного фольклору, здатні розвинути у підлітків подальше зацікавлення музичним мистецтвом (Печерська, 2000).

Дослідник дитячої творчості Ю. Борев, у свою чергу, розкрив процес розвитку особистості засобами музичного мистецтва як «таєм-

ний, особистий, інтимний процес, що протікає у глибині свідомості людини, важко фіксований під час спостереження». Як бачимо, музичний розвиток, насамперед, є індивідуальним, змінним процесом, оскільки кожна особистість характеризується власним ступенем розвитку психічних процесів та властивостей. Вчений В. Пушкар зазначає, що естетичне виховання через сферу занять музикою залежить від субкультурних, етнопсихологічних та типологічно-особистісних факторів, однак останні є ключовими, оскільки особистість краще сприймає твір, який був написаний людиною сумісним з нею психологічним типом. Однак необхідно підкреслити, що сприйняття різної за напрямками музики в певних обставин (наодинці, у колективі), визначеному середовищі (референтного гурту, на концерті, вдома біля телеекрана, на заняттях) має свою специфіку. Отже адекватне сприйняття музики підлітками залежить як від психологічних, фізіологічних, а також соціальних умов.

Музичне виховання молодого покоління не повинно обмежитися розвитком слуху, ритму, слуханням музики, навчанням співу або гри на інструментах. Завдання – стимулювати і спрямовувати творчу фантазію, вміння імпровізувати, складати у процесі індивідуальних та колективних занять музичним мистецтвом. «Кожен дізнається лише те, що сам намагається зробити» – Песталоцці. Власна творчість – ось що створює атмосферу радості, формує особистість, виховує людяність, стимулює розвиток творчих здібностей (Михайличенко, 2004).

Музичне мистецтво, як і будь-яке інше, допомагає молодому поколінню пізнати красу навколишньої природи, сприяє збагаченню їхнього життєвого досвіду, викликає різноманітні емоційні переживання. Враження, накопичені від сприйняття природних явищ, і навіть музичні враження вони переносять у художню діяльність. На основі цієї діяльності в молоді формуються художні інтереси, схильності, здібності, розвивається естетичний смак (Михайличенко, 2004).

Естетичні почуття, які виникають під час занять музичним мистецтвом, є ознакою формування музично-естетичного смаку. Розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цінною в мистецькому відношенні музикою. Про розвиненість музичного смаку

говорить те, яку музику та як глибоко сприймає людина (Рудницька, 2007).

У студентів емоції, почуття занадто бурхливі та вразливі в їхньому віці, оскільки вони сприймають музику на «вищому абсолютному порозі чутливості», тому її вплив може мати як позитивний характер, і негативний. Психолог М. Божович зазначає, що емоційний стан особистості впливає на її діяльність, на її поведінку, тому значним показником у розвитку підлітків є здатність керувати емоціями та почуттями. Якщо музичний твір відповідає музичній потребі слухача, то це викликає позитивні емоції, якщо ні – негативні. Зрештою, стійкий музичний інтерес є необхідною умовою не лише музичного розвитку, а й соціального. Відомий психолог Л. Виготський виділяє пріоритетність багатства емоційних вражень, переживань, що є проявом естетичної реакції людини на музичний твір. Ця реакція починається саме з чуттєвого сприйняття, а її наслідком стає духовне насичення особистості різними позитивними рисами та якостями (Рева, 2006).

Музика стає зрозумілою та цікавою, вона впливає на формування внутрішнього світу людини, тому від її якості залежатиме формування та розвиток духовної та культурної сфери життя підлітків. Зокрема, Б. Теплов пояснює, що завдяки емоційному переживанню музики розуміється її зміст та реалізується когнітивна функція, адже «ми через емоцію пізнаємо світ». Тому музика виховує не лише емоційну, соціальну культуру особистості, а духовну загалом (Сапожнік, 2002).

Дослідники В. Пушкар та Р. Тчарова доводять, що не завжди рівень музичної освіти відповідає рівню сформованості музичного смаку та музичної культури загалом. Таким чином, проаналізувавши дослідження вчених ми дійшли висновку, що формування творчої особистості засобами музики трансформує в собі закономірності:

1) «інтелектуальний» рівень емоцій та почуттів проявляється у вмінні адекватно сприймати твори мистецтва;

2) ставлення до прекрасного (зокрема мистецтва) відбиває рівень культури особистості, її духовність, взаємозв'язку з довкіллям.

Тому формування творчої особистості засобами музики, виховання музичної культури особистості, соціального виховання, інтегро-

вано будують фундамент для розвитку духовної культури гармонійно розвиненої молоді (Кемеровська, 2008).

Аналізуючи джерельну базу ми можемо зробити висновок про те, що заняття музичним мистецтвом сприяє у здобутті студентами комплексу навичок, що сприяють у подальшому формуванню у них високого не тільки естетичного, а й майбутнього професійного інтересу до музики. Специфіка заняття музичним мистецтвом полягає у синтезі різних його видів, педагог звертає увагу і на автора, і на сенс, і на виконання, і на безпосередньо музичне звучання різних музичних інструментів. Використання педагогами широкого культурологічного простору, тобто постійні виходи за рамки музичного мистецтва та включення до контексту музичних занять відомостей з історії, творів літератури (поетичних та прозових) та образотворчого мистецтва.

Варто наголосити на тому, що не можна ігнорувати й емоційне насичення твору, адже від емоційної складової, бо саме від неї залежить подальша доля впливу на особистість. Поглиблюючи свої знання, відстежуючи власні емоції та відчуття, молодь творчо розвивається, захоплюється музичним мистецтвом, поступово розширюючи власне коло інтересів та свій культурний та духовний світ (Рудницька, 2007).

Теоретичне обґрунтування проблеми формування розвитку творчої особистості засобами музики доводять важливість естетичної цікавості як складової частини загального духовного розвитку підлітків на заняттях музичним мистецтвом, тому перед педагогами постає необхідність розробки методичних основ, педагогічних умов, котрі сприяють розвитку емоційної сфери підлітків, активізації їх естетичного сприйняття творами музичного мистецтва, уваги, мислення (Рева, 2006). Завдяки впливу на духовний розвиток молодого покоління занять музичним мистецтвом відбувається трансформація особистісного та професійного формування. Творчий розвиток засобами музики можливий лише за умови цілеспрямованого педагогічного впливу. Виходячи з цього, педагогами було визначено комплекс педагогічних умов:

– прослуховування музики як основного виду діяльності на заняттях музичним мистецтвом;

- репертуар, який відповідає віковим особливостям сприйняття та емоційній сфері молодого покоління;

- масові, диференційовані та індивідуальні форми занять підлітків на заняттях музичним мистецтвом;

- комплекс методів, що поєднують загально-педагогічні, музично-педагогічні методи з арт-технологіями, спрямованими на активізацію сприйняття музики (Рудницька, 2007).

Вивчення музичного мистецтва спрямовує розвиток емоційно-моральної сфери молодого покоління, їх здатність сприймати твори мистецтва як прояв духовної діяльності:

- розвиток здатності емоційно-цілісного сприйняття та розуміння музичних творів;

- розвиток образного мислення та творчої індивідуальності;

- освоєння знань про музичне мистецтво та його зв'язки з іншими видами художньої творчості;

- формування вміння, навичок та способи музично-творчої діяльності (хоровий спів, гра на музичних інструментах, музично-пластична та вокальна імпровізація);

- виховання художнього смаку, морально-естетичних почуттів: любові до природи, свого народу, поваги до її традицій та героїчного минулого, до її багатонаціонального мистецтва, професійної та народної музичної творчості українців (Кемеровська, 2008).

Найбільш ефективними методами розвитку творчої уяви в процесі прослуховування музики є: уявлення, узагальнення, занурення; зіставлення; моделювання музичного образу; мелодико-графічне інтонування (Михайличенко, 2004).

Основними прийомами розвитку творчої уяви під час музичних занять є:

- привернення уваги до слухання музики, налаштування сприйняття;

- повторне слухання з подальшим музичним аналізом, описом вражень;

- закріплення уявлень про прослухану музику в музичному досвіді, запам'ятовування твору, готовність розмірковувати про нього, бажання послухати ще раз;

- створення умов для вираження молодим поколінням результатів музичного сприйняття в мистецькій діяльності.

Цілеспрямована організація роботи, спрямованої на розвиток творчої уяви у процесі прослуховування музики сприяє особистісному розвитку молоді, а саме в реалізації творчого потенціалу, в готовності висловлювати своє ставлення до мистецтва, формуванню ціннісно-сміслових орієнтацій та духовно-моральних підстав.

Висновки. Отже, музично-естетичне виховання та навчання підлітків під час занять музичним мистецтвом має здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості. В ідеї збагачення знань про музичне мистецтво реалізується головна мета занять музикою: в процесі художньо-творчої діяльності розвивати особистісно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва.

Молодь повинна поступово ознайомлюватися з різними жанрами, стилями, образотворчістю та виразністю музики, вивчати творчість композиторів, накопичувати знання про види виконавства та стилі народної музики. Педагог дає необхідні музично-естетичні уявлення, систематично поповнюючи коло вже наявних знань, тим самим він має на меті виховання естетично розвиненого слухача музики, який має певною мірою сформований музично-естетичний смак. Під час занять музикою відбувається поступове освоєння молоддю естетичної культури, формується музичне сприйняття, а також уявлення, поняття, судження, інтереси, потреби, почуття, мистецькою діяльністю та творчі здібності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грищенко Т. Зміст і організація форми музично-естетичного виховання в гімназіях України: Перша половина 19 ст. Рідна школа. 2001. № 11. С. 67-69.
2. Кемеровська О. Мистецтво у розкритті творчого потенціалу дитини // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. Київ: Генезис, 2008. С. 150–154.
3. Михайличенко О.В. Загальні методи музичного навчання. Теоретичні питання культури, освіти та виховання: 36. наук. пр. Вип.27. Київ: Видав. центр КНЛУ, 2004. С. 49-53.
4. Печерська Е. Удосконалювати музично-творчий розвиток дітей. Початкова школа. 2000. № 6. С. 15-18.

5. Рева В. Естетичне виховання школярів у процесі сприйняття музики. Мистецтво та освіта. 2009. № 1. С. 4-8.
6. Рева В. Індивідуальні стратегії формування естетичного сприймання музики школярами. Мистецтво та освіта. 2006. № 1. С. 12-15.
7. Рудницька О. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості // Художня освіта і проблеми виховання молоді. Зб. наук, статей. Київ: Міносвіти України, УЗІМН, 2007. С 3-11.
8. Сапожник О. Музично-естетичне виховання: зміст і структурні компоненти. Рідна школа. 2002. № 12. С. 20-22.
9. Турчин Т. Естетичне виховання молодших школярів у позакласній роботі. Початкова школа. 2008. № 5. С. 16-17.
10. Чудак В. Музично-естетичне виховання молодших школярів. Початкове навчання та виховання. 2007. № 16-18. С. 15-20.

REFERENCES:

1. Hryshchenko T. (2001). Zmist i orhanizatsiia formy muzychno-estetychnoho vykhovannia v himnaziakh Ukrainy: Persha polovyna 19 st. Ridna shkola. № 11. С. 67-69 [in Ukrainian].
2. Kemerovska O. (2008) Mystetstvo u rozkrytti tvorchoho potentsialu dytyny // Obdarovana osobystist: poshuk, rozvytok, dopomoha. Kyiv: Henezys, S. 150–154 [in Ukrainian].
3. Mykhailychenko O. (2004). Zahalni metody muzychnoho navchannia. Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia: Zb. nauk. pr. Vyp.27. Kyiv: Vydav. tsentr KNLU, S. 49-53[in Ukrainian].
4. Pecherska E. (2000). Udoskonaliuvaty muzychno-tvorchyi rozvytok ditei. Pochatkova shkola. № 6. С. 15-18 [in Ukrainian].
5. Reva V. (2009). Estetychne vykhovannia shkoliariv u protsesi spryiniattia muzyky. Mystetstvo ta osvita. № 1. С. 4-8 [in Ukrainian].
6. Reva V. (2006) Indyvidualni stratehii formuvannia estetychnoho spryimannia muzyky shkoliaramy. Mystetstvo ta osvita. № 1. С. 12-15 [in Ukrainian].
7. Rudnytska O. (2007). Mystetstvo u konteksti rozvytku dukhovnoi kultury osobystosti. Khudozhnia osvita i problemy vykhovannia molodi. Zb. nauk, statei. Kyiv: Minosvity Ukrainy, UZIMN, S 3-11. [in Ukrainian].
8. Sapozhnik O. (2002) Muzychno-estetychne vykhovannia: zmist i strukturni komponenty. Ridna shkola. № 12. С. 20-22. [in Ukrainian].
9. Turchyn T. (2008). Estetychne vykhovannia molodshykh shkoliariv u pozaklasnii roboti. Pochatkova shkola. № 5. С. 16-17 [in Ukrainian].
10. Chudak V. (2007) Muzychno-estetychne vykhovannia molodshykh shkoliariv. Pochatkove navchannia ta vykhovannia. № 16-18. С. 15-20 [in Ukrainian].

УДК 378.091.33-027.22:811'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.15>

Тетяна ОЛИНЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методик початкової освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Уральська, 1Б, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0000-0001-8554-6894

Бібліографічний опис статті: Олинець, Т. (2022). Активізація мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти засобами мовленнєвих зарядок на заняттях з англійської мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.15>

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВИХ ЗАРЯДОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті висвітлено проблему взаємопов'язаного навчання, яке передбачає паралельне та збалансоване поєднання усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) на основі спільного мовного матеріалу у послідовно-часовому співвідношенні з урахуванням мотиваційних факторів, здатних активізувати та стимулювати мовну атмосферу на заняттях з англійської мови.

Відомо, що викладач є ініціатором створення іншомовного середовища, що активізує мовленнєву діяльність. Адже іншомовне комунікативне середовище характеризується колективною комунікативною діяльністю студентів і створенням ситуацій успіху, суб'єкт-суб'єктними взаєминами між викладачем і студентом, систематичним іншомовним спілкуванням.

Доречність підбраного навчального матеріалу також слугує однією із передумов активізації іншомовної діяльності. Доведено, що серед розмаїття, методів, форм, завдань, вправ чільне місце в процесі вивчення іноземної мови займають мовленнєві руханки, зарядки, або *warmers*. Саме вони в потрібний момент стимулюють, активізують мовленнєву діяльність студентів на усіх рівнях вивчення мови.

Мовленнєва зарядка (*warm up*, *warmer*) є одним із важливих етапів уроку іноземної мови, який здатен вести учнів в іншомовну атмосферу та стимулювати їх подальшу роботу. Різні види такої мовленнєвої зарядки урізноманітнюють урок. Викладач може ставити запитання, заохочувати учнів до парної або групової роботи, вивчати короткі вірші або пісні, складати діалоги, працювати з ілюстраціями, ідіомами, грати, використовувати друковані завдання.

На основі підручників «*Prepare. Student's book and Teacher's book from Cambridge University Press*», опієнтованих на розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності студентів за принципом їх взаємопов'язаного навчання, розглянуто алгоритм роботи з мовленнєвими зарядками (*warmer*, *cooler*) на занятті з англійської мови за темою «*Staying healthy*».

Ключові слова: іншомовна мовленнєва діяльність, комунікація, мотивація, мовленнєва зарядка, аудіювання, читання, письмо, говоріння, здобувачі вищої освіти.

Tetyana OLYNETS

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, Uralska str., 1B, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytsky region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0001-8554-6894

To cite this article: Olynets, T. (2022). Aktyvizatsiia movlennievoi diialnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity zasobamy movlennievkykh zariadok na zaniattiakh z anhliiskoi movy [Activation of students' speech activity by means of warmers at English lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.15>

ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY BY MEANS OF WARMERS AT ENGLISH LESSONS

The article is concerned with the problem of interconnected learning, which provides a parallel and balanced combination of all types of speech activities (listening, speaking, reading, writing) based on common language material in a consistent temporal relationship, considering motivational factors that can activate and stimulate language atmosphere at English lessons.

It is known that the teacher is the initiator of creating a foreign language environment that enhances speech activity. After all, the foreign language communicative environment is characterized by the collective communicative activity of students and the creation of situations of success, subject-subject relationships between teacher and student, systematic foreign language communication.

The relevance of the selected educational material is also one of the prerequisites for intensifying foreign language activities. It is proved that among the variety of methods, forms, tasks, exercises, speech warmers occupy a prominent place in the process of learning a foreign language. At the right moment, they stimulate, intensify the speech activity of students at all levels of language learning.

A warmer is one of the important stages of a foreign language lesson, which is able to involve students to a foreign language atmosphere and stimulate their further work. Different types of such warmers diversify the lesson. The teacher can ask questions, encourage students to work in pairs or groups, learn short poems or songs, compose dialogues, work with illustrations, idioms, play, use printed tasks.

Based on textbooks «Prepare. Student's book and Teacher's book by Cambridge University Press», focused on the development of all types of speech activities of students on the principle of interconnected learning, the algorithm of work with speech warmers on «Staying healthy» at an English class was examined.

Key words: foreign language speech activity, communication, motivation, warmer, listening, reading, writing, speaking, students of higher educational institutions.

Постановка наукової проблеми та її значення. Викладання є мистецтво, а не ремесло – в цьому суть учительської справи. Спробувати десятки методів і обрати свій, переглянути десятки підручників і не додержуватися жодного з них неухильно – це єдиний можливий спосіб живого викладання.

Саме такий підхід рекомендується застосовувати в роботі, щоб уникнути штампів, стереотипів, повторів та одноманітності в навчанні. Великим досягнення сучасної системи освіти є право вчителя іноземної мови на вільний вибір засобів навчання. Не можна досягти головної мети в навчанні іноземних мов – оволодіти іншомовним міжкультурним спілкуванням через формування і розвиток міжкультурної компетенції, використовуючи один підручник. Потрібно відмовлятися від індивідуальної та фронтальної роботи під час занять на користь взаємодії у парах, групах, командах. Наблизити навчальну ситуацію на занятті до реального спілкування – таке завдання кожного викладача іноземної мови.

Викликати мотивацію можна тільки зацікавленням навчанням, де викладач і студент є партнерами в спілкуванні. Зацікавлене навчання має місце там, де враховуються вікові та психологічні особливості студентів, оскільки для кожної вікової групи характерний свій вид провідної діяльності.

Усі види діяльності тісно пов'язані з таким поняттям як «пізнавальний інтерес» – надійний і реальний чинник мотивації навчання.

Іншомовним спілкуванням на заняттях оволодівають через взаємодію всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Шляхи до нього можна відобразити у вигляді сходинок: формування і розвиток пізнавальних інтересів; формування позитивної мотивації; формування і розвиток мовленнєвих навичок і вмінь; активізація мовленнєвої діяльності; підвищення позитивної мотивації на основі реального успіху; володіння іншомовним міжкультурним спілкуванням.

Мотивація – це «запускний механізм» оволодіння іноземною мовою.

З першої хвилини заняття треба зацікавити студентів, поставити перед ними такі завдання, які їм хотілося б виконати. Мовленнєві зарядки – це фактично комунікативні «подразнювачі». Від них залежить наявність чи відсутність мовної атмосфери на занятті (Shenderuk).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність підвищення результативності навчання іноземних мов розглядається у контексті проблеми формування професійної компетентності, що досліджувалося вітчизняними й зарубіжними науковцями в аспектах: формування професійної компетентності в умовах багаторівневої професійної освіти (Т. Г. Браже,

М. К. Кабардов, В. Ю. Кричевський, Г. І. Саранцев, Н. В. Харитонов, О. М. Шиян та ін.). У зарубіжній педагогічній думці формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності присвячені роботи Д. Бритела, Є. Джимеза, Р. Квасниці, В. Ландшеер, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона та інших (Bezukh).

Метою статті є представлення мовленнєвої зарядки як засобу активізації іншомовної мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти у просторі взаємопов'язаного навчання на основі спільного мовного матеріалу у послідовно-часовому співвідношенні.

Виклад основного матеріалу. Сучасні методики викладання іноземної мови намагаються максимально наблизити умови навчального процесу до умов сучасної комунікації. У пошуках удосконалення, раціоналізації, підвищення ефективності навчання іноземній мові, методи останні десятиліття все більше уваги звертають на те, що усі види мовленнєвої діяльності у реальних умовах життя людини тісно взаємопов'язані, а отже навчання різним видам мовленнєвої діяльності має бути інтегрованим.

У процесі вивчення певної теми читання, аудіювання, письмо та говоріння виступають або метою, або засобом навчання, забезпечуючи опрацювання та засвоєння лексикограматичного матеріалу, залучаючи слухові, зорові та моторні аналізатори. Предметом дослідження є мовленнєва діяльність в аспекті взаємозв'язку її видів.

І. А. Зимня визначає мовленнєву діяльність як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та зумовленого ситуацією спілкування прийому та видачі повідомлення у взаємодії людей між собою (один з одним). Зазначається, що мовленнєва діяльність може входити в іншу, ширшу діяльність (ігрову, навчальну, трудову), але може також бути самостійною (наприклад, діяльність письменника) (Baidak).

Основні види мовленнєвої діяльності поділяються на продуктивні (говоріння та письмо) і рецептивні (аудіювання та читання). Продуктивні види мовленнєвої діяльності спрямовані на відтворення і повідомлення інформації, а рецептивні на її отримання та прийом. Граматичні, лексичні, фонетичні та графічні операції у рецептивних та продуктивних видах мовленнєвої діяльності принципово відрізняються, що

необхідно враховувати у процесі навчання іноземній мові.

Розглянемо особливості кожного виду мовленнєвої діяльності.

Аудіювання. Оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації включає не лише здатність висловлювати свої думки, але й уміння зрозуміти мову інших людей як під час безпосереднього спілкування, так і при прослуховуванні радіо чи телепередач, оголошень на вокзалі чи в аеропорту і т. п. Тож вчити студентів слухати і розуміти іншу мову є важливим завданням у навчальному процесі. Встановлено, що в реальних умовах комунікації питома вага сприйняття мови на слух складає 45%. Таким чином, аудіювання є безумовним лідером серед інших видів мовленнєвої діяльності, займаючи значну частину навчального часу.

Окрім конкретних завдань, спрямованих на розвиток навичок і умінь цього виду діяльності, студентам під час практичних завдань доводиться слухати і розуміти мову викладача та однокласників. Ефективність прийомів та технологій навчання аудіюванню базується на розумінні структури цього умінь, його психологічних та психолінгвістичних характеристик. Як вид мовленнєвої діяльності аудіювання характеризується тим, що:

- людина схильна до нього генетично;
- реалізується в усному спілкуванні;
- незважаючи на внутрішню активність, є не ініціативним, а реактивним процесом;
- є рецептивним видом мовленнєвої діяльності;
- формування та формулювання думки здійснюється внутрішнім способом;
- є зовнішньо невираженим процесом внутрішньої активності. Основу аудіювання складає процес смислового сприйняття аудіоінформації.

Читання – це самостійний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує письмову форму спілкування. Воно займає провідне місце за використанням, важливістю та доступністю. Як рецептивний вид діяльності воно пов'язане зі сприйняттям та розумінням інформації, закодованої графічними знаками.

У читанні виділяють змістовий план (про що текст) та процесуальний план (як його прочитати та озвучити). Результатом змістового плану є розуміння прочитаного, для процесуаль-

ного плану – сам процес читання. У структурі читання як виду мовленнєвої діяльності виділяють мотив, мету, умови та результат. Мотивом завжди є спілкування або комунікація за допомогою друкованого слова. Метою – отримання інформації, яка цікавить читача. Умови передбачають оволодіння графічною системою мови та прийомам вилучення інформації. Результатом діяльності має стати розуміння або вилучення необхідної інформації з прочитаного з різним ступенем точності і глибини. У процесі навчання іноземній мові читання виступає і як мета, і як засіб.

Знайомство з правилами читання, формування навичок правильного прочитання та озвучення інформації відбувається на початкових етапах вивчення іноземної мови. У вищому навчальному закладі читання в основному спрямовано на пошук та обробку нової текстової інформації. Перед студентами стоїть завдання навчитися розуміти автентичні тексти підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та Інтернет-джерел на професійно орієнтовану тематику; визначати провідну ідею автентичних текстів академічного та професійного спрямування; розуміти деталі рекламних матеріалів, інструкцій, специфікацій тощо. Читання тісно пов'язане з іншими видами мовленнєвої діяльності. З письмом їх поєднує спільна графічна система, що необхідно враховувати і розвивати ці види діяльності у взаємозв'язку.

Говоріння є видом мовленнєвої діяльності, за допомогою якого (разом із слуханням) здійснюється вербальне спілкування. Воно є найактивнішою формою мовленнєвої взаємодії і відноситься до продуктивних видів мовленнєвої діяльності. Навчання говорінню забезпечує вирішення пізнавальних та комунікативних завдань, формування у студентів знань, ціннісних орієнтацій, організації їх спільної діяльності. Форми говоріння можуть бути різноманітними, від простого вигуку, називання предметів, відповідей на запитання до самостійних розгорнутих висловлювань. Говоріння підрозділяють на монологічне та діалогічне. Якщо монологічне мовлення відбувається в групі, то один студент використовує говоріння, тоді як інші студенти – аудіювання. Діалогічне ж мовлення передбачає участь різної кількості учасників.

Письмо – це складне мовленнєве вміння, яке дозволяє за допомогою системи графічних знаків забезпечити спілкування людей. Воно виступає продуктивним видом діяльності, який дає змогу записувати повідомлення для передачі іншим. Навчання письму передбачене програмами з іноземної мови для усіх типів навчальних закладів. Метою є не лише навчання графіці та орфографії, але перш за все навчання писемному мовленню. Проте, як свідчить практика, цьому виду мовленнєвої діяльності відводиться досить скромне місце. Відбувається недооцінка потенціалу, яким володіє писемне мовлення для розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, а отже ігнорується принцип їх взаємопов'язаного навчання. Уміння вести письмову комунікацію у різних стилях значно розширює мовний діапазон і позитивно впливає на розвиток усіх мовних вмінь. Саме під час писемного мовлення ми ретельно обдумуємо, відшліфовуємо, переробляємо інформацію, намагаючись правильно оформити написане. Письмові тексти вимогливі до дотримання мовних норм. Методика формування навичок письма залежить від поставленої мети. Під час заняття використовують практичні (листи, анотації, резюме, автобіографії) і навчальні (твори, есе, письмове реферування текстів) види писемного мовлення. Окремим підвидом навчального письма можна виділити креативне письмо. Під цим видом письма розуміють вправи продуктивного характеру різного ступеня складності, різноманітні за формами та змістом, часто у формі гри. Такий вид роботи може відбуватися лише в особливій атмосфері творчої свободи. Проблема навчання писемному мовленню є актуальною.

Як у реальному спілкуванні поєднуються чотири види мовленнєвої діяльності, так і в навчальному процесі навчання будь-якому із них повинно відбуватися у взаємодії з іншими. До того ж, відсутність взаємопов'язаної основи навчання продуктивним та рецептивним видам мовленнєвої діяльності гальмує формування кожного із них, не дає змоги досягти суттєвих результатів. Взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності впродовж усього курсу вивчення мови має бути природним, тобто таким, який за своїми психологічними характеристиками відповідає процесам реального спілкування. У реалізації такого підходу в навчанні

рецептивні види мовленнєвої діяльності повинні відповідати своєму основному комунікативному призначенню – вилученню необхідної інформації, а продуктивні її викладенню (Baidak).

Варто зауважити, що роль викладача на подібних заняттях опосередкована. Адже завдання полягає у наданні інструкцій, мотивуванні та спонуканні до іншомовної мовленнєвої діяльності.

Водночас, викладач є ініціатором створення іншомовного середовища, що також активізує мовленнєву діяльність. Адже іншомовне комунікативне середовище характеризується колективною комунікативною діяльністю студентів і створенням ситуацій успіху, суб'єкт-суб'єктивними взаєминами між викладачем і студентом, систематичним іншомовним спілкуванням і активною самостійною з іноземної мови. Таке середовище забезпечує потреби в іншомовному спілкуванні та слугує викладачам певною моделлю організації відповідної діяльності в навчанні студентів іноземної мови.

Доречність підбраного навчального матеріалу також слугує однією із передумов активізації іншомовної діяльності. Зміст та наповнення методичних доробок мають відповідати інтересам молодіжної субкультури, реаліям сьогодення. Таким чином, здійснюється реалізація ключового принципу навчання «іноземні мови – для життя».

Серед розмаїття, методів, форм, завдань, вправ чільне місце в процесі вивчення іноземної мови займають мовленнєві руханки, зарядки, або *warmers*. Саме вони в потрібний момент стимулюють, активізують мовленнєву діяльність студентів на усіх рівнях вивчення мови.

Мовленнєва зарядка (*warm up, warmer*) є одним із найважливіших етапів року іноземної мови. Це вміло організований етап уроку (не більше 5 хвилин), який здатен ввести учнів в іншомовну атмосферу та стимулювати їх подальшу роботу. Така атмосфера уроку передбачає доброзичливий тон вчителя, володіння голосом, жестами, мімікою, вміння витримати психологічну паузу і розірвати паузу мовчання. Перші хвилини уроку часто є дуже важкими для вчителя, тому що треба задати тон усього уроку, створити певну атмосферу і налаштувати студентів на творчу працю.

З допомогою мовленнєвих зарядок можна досягти багато цілей:

- зацікавити учнів темою уроку, привернути їх увагу до нових лексичних одиниць, передбачених на цьому уроці;
- повторити матеріал попередніх уроків;
- закріпити граматичні навички;
- розвивати увагу, навички зіставлення, порівняння;
- тренувати вимову учнів;
- формувати мовну здогадку;
- залучити до роботи учнів усього класу;
- сприяти вільному спілкуванню.

Гарна мовленнєва зарядка має бути цікавою, незвичною, дотепною і нескладною. Різні види такої зарядки урізноманітнюють початок уроку. Викладач може ставити запитання, заохочувати учнів до парної або групової роботи, вивчати короткі вірші або пісні, складати діалоги, працювати з ілюстраціями, ідіомами, грати, використовувати друковані завдання.

Чудовим підручником з навчальними вправами та завданнями, орієнтованими на розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності здобувачів вищої освіти за принципом їх взаємопов'язаного навчання, про який вище згадувалося, є «Prepare. Student's book by Cambridge University Press». За змістом підручника здобувачам пропонуються тематичні блоки на розвиток вмінь: «Reading», «Listening», «Speaking», «Writing». Також на допомогу викладачам пропонується *Teacher's book* з рекомендованою методикою викладання, у якому подано мовленнєві руханки до кожної теми. Наприклад, розгляньмо один з блоків «Staying healthy» із вправами, завданнями (Kosta, Williams, 2019) та алгоритм роботи з мовленнєвими зарядками (*warmer, cooler*), які органічно доповнюють хід заняття з англійської мови:

- Topic Health
- Vocabulary Body parts
- And Reading Accident
- Grammar Reflexive Pronouns
- Reading Teen Health
- Vocabulary Adjectives to express emotions
- Listening Five short conversations
- Speaking Giving advice

Warmer: Dictate these six sentences (or write them on the board for weaker students). Three of them have grammar mistakes with the past

simple or present perfect. Students write all of the sentences down and correct the ones which are wrong.

I've always wanted to be a doctor. (right)

Have you done your biology homework yesterday? (wrong) Did you do....

Tim hasn't taken his medicine yet. (right)

She waited for two hours but the doctor is still not here. (wrong)has waited...

Once I went to hospital to visit one of my friends. (right)

My sister has worked in a chemist's before she went to university. (wrong)worked.... (Rimmer, 2019).

Watch the video and discuss the questions.

Have you ever hurt yourself? What happened?

Have you ever had an accident?

Have you ever broken a bone?

Vocabulary and reading

Exercise 1.

Match the words in the box to the body parts 1-12.

Ankle / back / blood / brain / ear / finger / heart / neck / stomach / thumb / toe / tongue

Listen and check. Then repeat.

Exercise 2.

Name the body parts A-H. Listen and check.

Exercise 3.

Work in pairs. One of you says a letter or a number, the other says the body part.

Exercise 4.

Match the definitions with the words from Exercise 1. You may need to take some of the words plural.

1. You've got ten of these on your feet.

2. Your food goes into here when you eat.

3. You think with this. _____

4. This joins your leg to your foot. _____

5. You've got four of these on each hand.

6. This carries things that keep us healthy around our bodies. _____

7. This joins your body to your head.

8. You've got one of these on each hand.

9. You hear with these. _____

10. This is opposite to the front of your body.

11. This sends blood around your body.

12. You use this to talk. _____

Exercise 5.

Read Ben's blog about what happened to him yesterday. Which part of the body did he hurt?

Exercise 6.

Are these sentences right or wrong?

1. Ben got a bike for his birthday.

2. There were often quite a lot of people on the cycle path.

3. The two cyclists knocked Ben off his bike.

4. The two cyclists came back to help Ben.

5. Ben was able to ride his bike after the accident.

6. Ben had blood on his clothes when he got home (Kosta, Williams, 2019).

Grammar. Reflexive pronouns

Exercise 1.

Look at the examples from Ben's blog and complete the grammar box.

Have you ever fallen off your bike and hurt yourself?

They were enjoying themselves too much.

Exercise 2.

Complete the table with reflexive pronouns: himself, yourselves, herself, ourselves.

We use -self when the subject and the object of the verb are the same / a different person.

I – myself

We c) _____

You – yourself

You d) _____

He a) _____

They – themselves

She b) _____

Grammar reference and practice.

Exercise 3.

Complete the sentences with the correct reflexive pronouns.

1. Peter wasn't badly hurt and drove _____ to the hospital.

2. Simon and I really enjoyed _____ at the party.

3. I hurt _____ when I fell off the chair.

4. Zoe told _____ that she wasn't ill.

5. Ben and Sara prepared all the food by _____.

6. Be careful! Don't cut _____ with that knife!

Exercise 4.

Read the conversation and answer the questions.

1. What's Sara done?

2. Where's she going?

3. Who's going with her?

Anna: Hi, Sara, are you ok?

Sara: Hi, Anna! No, not really. I've hurt my big toe. Look!

Anna: Oh no, that's horrible! Are you going to the doctor?

Sara: Yes.

Anna: Are you going by yourself?

Sara: Yes, but I'll be fine.

Anna: No, you won't. I'll come with you.

Exercise 5.

In pairs, write your own conversations about an accident. Use the conversation in ex. 4 to help you. Practise your conversations. Then role-play a conversation in front of the class (Kosta, Williams, 2019).

Cooler. Write these sentences on the board and have students complete them with their own ideas:

This weekend I am going to _____ by myself.

Most teenagers like to enjoy themselves _____.

Once my best friend hurt her / himself _____.

I've never _____ myself (Rimmer, 2019).

Read the text «Teen health».

Exercise 1.

Work with a partner. Look at Today's topics on the Teen Health website. What do you think the answers to the questions are?

Exercise 2.

Look at the questions on the Teen Health website. Match them to the paragraphs.

Exercise 3.

Work with a partner. Read the text again. Tell your partner what they say about: 1) earphones, 2) hearing well, 3) too much sport, 4) playing sport after meals, 5) feelings, 6) a friend, parent or teacher 7) a plate of chips, 8) variety.

Exercise 4.

In pairs, ask and answer the questions.

1. Do you listen to loud music on your headphones?

2. Do you eat healthily? What do you like to eat?

3. Do you do too little or enough exercise?

Exercise 5.

In pairs, discuss whether you agree with the website's answers to the teenagers' questions (Kosta, Williams, 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, взаємозв'язок всіх видів мовленнєвої діяльності впродовж навчання іноземної мови є необхідним для забезпечення комунікативної компетентності, тобто таким, який за своїми психологічними характеристиками відповідає процесам реального спілкування. Проте у процесі викладання варто пам'ятати про основні джерела активності студентів – мотивації, бажання та інтересу до вивчення мови, тобто здатності впливати на емоційно-чуттєву сферу. І для цього важливо знати та враховувати психофізіологічні та індивідуальні особливості студентів, їх іншомовний досвід на момент заняття. Саме тому доцільним є використання мовленнєвих зарядок, адже вони залучають студентів до іншомовної комунікації. Мовленнєва зарядка спрямована на налаштування артикуляційного та слухового апарату студентів, переведення їх у режим спілкування англійською мовою. Вона забезпечує емоційний настрій для спілкування, активізує мовленнєво-пізнавальну діяльність студентів, а також допомагає встановити партнерські стосунки в комунікації між викладачем та студентами, що є наріжним каменем комунікативного підходу до викладання іноземних мов.

Метою наших подальших розвідок слугуватиме як попередник мовленнєвих зарядок ісбейкеры та їх роль в новому навчальному середовищі для здобувачів вищої освіти на перших заняттях з іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байдак Л. І. Взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності при викладанні іноземної мови у нелінгвістичному виші. URL: [http://repo.snau.edu.ua/bitstream/Взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності при викладанні іноземної мови у нелінгвістичному виші.pdf](http://repo.snau.edu.ua/bitstream/Взаємопов'язане_навчання_видам_мовленнєвої_діяльності_при_викладанні_іноземної_мови_у_нелінгвістичному_виші.pdf) (дата звернення: 30.04.2022).

2. Безух Ю. С. Активізація іншомовної мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя початкової школи. URL: [https://www.psuh.kiev.ua/Безух Ю.С. Активізація іншомовної мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя початкової школи.](https://www.psuh.kiev.ua/Безух_Ю.С._Активізація_іншомовної_мовленнєвої_діяльності_майбутнього_вчителя_початкової_школи.) (дата звернення: 29.04.2022).

3. Шендерук О. Б., Пермінова В. А. Шляхи підвищення мотивації мовленнєвої діяльності студентів на заняттях англійської мови. URL: http://www.rusnauka.com/Pedagogica/5_84264.doc.htm (дата звернення: 29.04.2022).

4. Kosta J., Williams M. Prepare. Student's book. A2. Level 3. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition, 2019. 166 p.

5. Rimmer W. Prepare. Teacher's book. A2. Level 3. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition, 2019. 308 p.

REFERENCES:

1. Baidak L. I. Vzaiemopoviazane navchannia vydam movlennievoi diialnosti pry vykladanni inozemnoi movy u nelinhvistychnomu vyshi. URL: <http://repo.snau.edu.ua/bitstream/Взаємопов'язане навчання видам мовленнєвої діяльності при викладанні іноземної мови у нелінгвістичному виші.pdf> (Data zvernennia: 30.04.2022).

2. Bezukh Yu. S. Aktyvizatsiia inshomovnoi movlennievoi diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/Безух Ю.С. Активізація іншомовної мовленнєвої діяльності майбутнього вчителя початкової школи.> (Data zvernennia: 29.04.2022).

3. Shenderuk O. B., Perminova V. A. Shliakhy pidvyshchennia motyvatsii movlennievoi diialnosti studentiv na zaniattiakh anhliiskoi movy. URL: http://www.rusnauka.com/Pedagogica/5_84264.doc.htm (Data zvernennia: 29.04.2022).

4. Kosta J., Williams M. (2019) Prepare. Student's book. A2. Level 3. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition. 166 p.

5. Rimmer W. (2019) Prepare. Teacher's book. A2. Level 3. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd edition. 308 p.

УДК 373.3.014.3-048.56(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.16>

Наталія ОЛЬХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-0006-4242

Руслана РОСЛАВЕЦЬ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-4564-4208

Світлана ОРЛОВА

кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов природничо-математичних спеціальностей, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-6884-4590

Бібліографічний опис статті: Ольхова, Н., Рославець Р., Орлова С. (2022). Психолого-педагогічні основи диференційованого підходу навчання у Новій українській школі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.16>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

У полікультурному суспільстві 21 століття різноманітність учнів є незаперечним фактом, і ніхто не може заперечити, що між учнями є відмінності щодо їхньої академічної (шкільної) успішності та результатів навчання загалом. Учителям доводиться мати справу з різними учнями у звичайних пересічних класах, тому диференційований підхід до навчання необхідний, щоб запропонувати найкращі можливості навчання для всіх залежно від спектру особливостей школяра. Впровадження диференційованих підходів до викладання на практиці (а не декларативно) для задоволення потреб учнів наразі є однією з актуальних проблем, які вимагають від багатьох учителів модифікувати й адаптувати своє сприйняття, ціннісні установки та переформатувати практику щодо викладання та навчання. Особливо трансформація педагогічного світогляду з приходом НУШ стосувалася вчителів старшого покоління, для яких нові засади виховання особистості в умовах педагогіки партнерства, урахування цінності кожного учня, використання оцінок з метою діагностики а не покарання тощо були почасти переломно несподіваними. У світлі цього в статті проаналізовано необхідні психолого-педагогічні основи диференційованого підходу з акцентом на навчання інформатики в межах початкового етапу НУШ. Відповідно до суб'єкт-суб'єктної системи взаємодії вчителя й учня висловлено думку, що диференційований підхід завжди перебуває на перетині бажання учня навчатися та інтенції вчителя навчати. Це актуалізує педагогіку партнерства, яка є підвалиною диференціації. Також важливо розрізняти диференційований підхід до навчання й індивідуальне навчання, які в жодному разі не можуть наближатися до тотожності. Головна інтенція диференціації – наблизити всіх учнів до однаково високого рівня опанування навчальної дисципліни за можливості врахування його пізнавальних особливостей та інтересів. Можливості для диференціації вичерпні, а тому диференційований підхід не може бути самоціллю й має застосовуватися лише настільки, наскільки це може реалізувати вчитель у розрізі класної та позаурочної роботи з учнями. Якщо ж ідеться про інформатику, то цей предмет має специфічні особливості викладання за принципом диференціації, увагу на яких було зосереджено в дослідженні.

Ключові слова: диференційоване навчання, диференційований підхід, Нова українська школа (НУШ), педагогіка партнерства, особистісно орієнтоване навчання, інформатична складова навчальних програм, молодша школа.

Nataliia OLKHOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-0006-4242

Ruslana ROSLAVETS

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-4564-4208

Svitlana ORLOVA

Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0001-6884-4590

To cite this article: Olkhova, N., Roslavets R., Orlova S. (2022). Psykholoho-pedahohichni osnovy dyferentsiyovanoho pidkhodu navchannya v Noviy ukrayins'kiy shkoli [Psychological and pedagogical foundations of a differentiated approach to learning in the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.16>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO LEARNING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

In the multicultural society of the 21st century, the diversity of pupils is an indisputable fact, and no one can deny that there are differences between pupils in terms of their academic (school) performance and learning outcomes in general. Teachers have to deal with different pupils in ordinary classes, so a differentiated approach to learning is necessary to offer the best learning opportunities for all, depending on the range of characteristics of the pupil. Implementing differentiated approaches to teaching in practice (rather than declaratively) to meet students' needs is currently a pressing issue that requires many teachers to modify and adapt their perceptions, values, and reformat teaching and learning practices. The transformation of the pedagogical worldview with the advent of New Ukrainian School (NUS) was especially relevant for the older generation, for whom the new principles of personality education in partnership pedagogy, taking into account the value of each pupil, using grades for diagnosis rather than punishment, etc. were partly unexpected. In light of this, the article analyzes the necessary psychological and pedagogical foundations of a differentiated approach with an emphasis on teaching computer science within the initial stage of NUS. According to the subject-subject system of teacher-pupil interaction, the opinion is expressed that a differentiated approach is always at the intersection of the pupils' desire to learn and the teacher's intention to learn in the context of diversity. This actualizes the pedagogy of partnership, which is the basis of differentiation. It is also important to distinguish between a differentiated approach to learning and individual learning, which in no way can come close to identity. The main intention of differentiation is to bring all students closer to an equally high level of mastery of the discipline, taking into account the possibility of taking into account its cognitive features and interests. Opportunities for differentiation are exhaustive, and therefore a differentiated approach cannot be an end in itself and should be applied only to the extent that it can be realized by the teacher in terms of classroom and extracurricular activities with pupils. When it comes to computer science (informatics), this subject has specific features of teaching on the principle of differentiation, which was focused on in the study.

Key words: *differentiated instruction, differentiated learning, New Ukrainian School (NUS), pedagogy of partnership, personality-oriented learning, computer science (informatics) component of educational programs, primary school.*

Актуальність проблеми. Диференційоване навчання є одним із ключових та найбільш прогресивних на сьогодні підходів до освіти, який полягає в адаптації педагогічного процесу до навчальних потреб учнів. Це основа суб'єктно (особистісно) орієнтованого освітнього процесу. Усі учні мають одну мету навчання. Але процес набуття знань та формування необхід-

них, визначених навчальними програмами компетентностей змінюється залежно від інтересів, уподобань, сильних і слабких сторін кожного здобувача освіти. Цікаво, що в чинній Концепції НУШ конкретно слово «диференційоване навчання» та похідні (спільнокореневі) не використовуються, однак насправді наскрізно мають на увазі, коли йдеться про підтримку

й забезпечення різноманітності. Зокрема, щодо «забезпечення різноманітності форм здобуття початкової освіти», а також тези про урізноманітнення «варіантів організації навчального простору в класі», мету виховувати «здатність терпимо і з розумінням ставитися до різноманіття світу і людей», «культурне / соціокультурне різноманіття», анонсовану «можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах» (у середній школі) (Концепція НУШ, 2016).

Диференціація – це один із провідних принципів організації педагогічного процесу в НУШ (як першоджерела масштабної реформи в освіті), а надалі на всіх рівнях освітньої вертикалі. Це основа для творчо-ситуативного й адаптивного конструювання освітнього процесу (щодо добору релевантної структури, вибору змісту, форм діяльності та педагогічних методів). Саме диференціація дає змогу організувати навчання в НУШ із увагою до інтересів, нахилів, здібностей молодших школярів і не тільки. Диференціація можлива лише за умови максимальної індивідуалізації навчання. Звісно, це неабияк ускладнює роботу вчителя. Тому психолого-педагогічні основи для імплементації диференційованого підходу та сама інтенція, установка на диференціацію тяжіють до площини світоглядно-професійної спрямованості педагога. Тим паче якщо йдеться про вчителів інформатики, на яких зосереджується увага в поточній статті. Диференціація, що важливо розуміти, не є самоціллю. Це радше інструмент проектування педагогічних зусиль учителя на успішне й швидше досягнення освітніх цілей. Окрім того, це данина усвідомленню цінності кожної дитини (особистості на всіх етапах її становлення), основою чого в межах здобуття освіти має стати конструювання власної освітньої траєкторії, що на перших етапах здобуття освіти відбувається за особливої участі вчителя-фасилітатора. Особливість психолого-педагогічних основ використання диференційованого підходу вчителя інформатики визначається перш за все тим, що:

1) вчитель-інформатик, як правило, має здебільшого обмежений досвід взаємодії конкретно з молодшими школярами, оскільки працює з різновіковими категоріями учнів, серед яких акцент педагогічної уваги робиться на старшокласниках, у яких інтерес до інформа-

тики та компетентності з ІКТ мають потенційно позашкільну, професійну та приватну, перспективу застосування;

2) обмежений обсяг годин на вивчення інформатики молодшими школярами;

3) застосування диференційованого підходу часто вимагає належного програмно-технічного забезпечення, що на уроках інформатики має визначальне значення;

4) зміст диференціації в межах інформатики часто залежить від рівня домашнього користування гаджетами кожного з учнів, специфічним інтересом до певного напрямку використання ІКТ, філософії використання ІКТ, що закладається традиціями, що склалися в конкретній сім'ї.

Концепція НУШ надає інформатиці методологічного значення. Зокрема, передбачає організацію нового освітнього середовища через широке використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу (куди належить також інформатика). Через те вже з молодшої школи навчання інформатики має комплексне, багатовекторне спрямування. А якраз через обмежену кількість годин на тиждень використання ще при цьому диференційованого підходу теж зазнає додаткових труднощів та вимагає і психологічного, і педагогічного стимулювання вчителів щодо розуміння ними доцільності та результативності, а також розробку самих варіантів диференціації в контексті опанування інформатики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Структура Концепції НУШ (2016), а саме ключові компетентності для життя, педагогіка партнерства, орієнтація на учня, виховання на цінностях (право на різноманіття, інклюзивне суспільство щасливих людей у найширшому західному розуміння інклюзії не лише як особливі освітні потреби для дітей з особливостями психофізичного розвитку). Усе це стає можливим завдяки умотивованому вчителю, який вже самою Концепцією розуміється як «агент змін» (Концепція НУШ, 2016). Акцент на необхідності створення в НУШ умов для становлення вільної особистості, радисть пізнання, прийняття унікальності й обдарованості кожного школяра актуалізують комплексне поняття створення індивідуальної освітньої

траєкторії (Алексеева, 2021). Це так званий «персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти», основою формування якого є врахування індивідуальних здібностей, інтересів, потреб, мотивованості, можливостей і досвіду кожного учня НУШ. Спектр ознак індивідуальної освітньої траєкторії становлять можливості вибору форм і темпів поступального опанування школярем усіх компонентів обов'язкової та варіативної освітньої програми. При цьому до уваги береться не тільки відповідність віку (бо класи й так переважно одновікові), але й здібності, інтереси, мотивація, психодинамічні характеристики школяра. Індивідуальна освітня траєкторія будується за постійної педагогічної підтримки й контролю кваліфікованого й мотивованого вчителя-фасилітатора.

К. Е. Томлінсон (2014; 2022), відома американська педагогиня, авторка книг про навчання, відома насамперед роботою з диференційованим підходом до педагогічного процесу, що позиціонується як засіб задоволення індивідуальних потреб учнів у навчанні, виділяє чотири сфери диференціації навчання (Рис. 1):

М. Долінський, описуючи педагогічні технології для навчання програмування та підготовки до олімпіад з інформатики здобувачів освіти за чотирма віковими категоріями (зокрема, дошкільнят та учнів 1–4 класів), ефективною технічною базою навчання називає саме систему дистанційного підходу, основу чого складає робота з дітьми за чотирма напрямками (мислення, математика, програмування, алгоритмізація), а також постійні інтернет-змагання на підвищення мотивації школярів (Dolinsky, 2016). Щодо браку навчальних годин, то автор наголошує на організації навчання інформатики так, щоб кожен учень наполегливо працював

кожну хвилину кожного уроку, вивчаючи щось нове або закріплюючи свої навички (Dolinsky & Dolinskaya, 2020).

Диференційований підхід в західних студіях часто розглядають у комплексі з процесом «реагування на втручання» (англ. *response to intervention – RTI*) (Werts et al., 2014). Метою його, як і диференційованого підходу, серед іншого є раннє вирішення проблем навчання. Учні отримують додаткову підтримку, перш ніж починають відставати від однолітків. Дослідники також відзначають адаптивність диференційованого підходу – його відповідність сучасним тенденціям освіти та можливості синергізуватися з іншими новаціями в освіті (зокрема, використання потенціалу міжпредметних зв'язків, STEM-освіти тощо) (Адаменко, 2021).

Отже, в сучасних зарубіжних та вітчизняних працях із теми дослідження висловлюється теза, що диференційований підхід – єдиний можливий спосіб навчати в мультикультурному середовищі ХХІ століття. Натомість стереотипне усереднення навчальних досягнень учнів наразі є варіантом анахроністичним, який має викоринюватися новітніми педагогічними техніками (Klopp et al., 2018; Bekeyeva, 2019; Shareefa & Moosa, 2020; Hendel, 2022). Щоб відповідати на запити учнів, які живуть у технологізованому світі сучасності в домінантному інформаційному й віртуалізованому просторі, вчителі повинні шукати відповідні стратегії навчання, засновані на експериментальних новітніх засадах. Оскільки учні не можуть самостійно модифікувати навчальний план, учителям необхідно бути гнучкими й адаптувати свої педагогічні підходи й інтенції так, щоб задовольнити вимоги, потреба, урахувати особливості учнів. На думку освітянської



Рис. 1. Сфери диференціації навчання за працями К. Е. Томлінсон

Джерело: розроблено автором на основі Tomlinson (2014) & Tomlinson

спільноти теоретиків і практиків, вирішенням цього питання є використання диференційованого підходу до навчання. Водночас помітний брак розвідок, які би зосереджувалися на особливостях психолого-педагогічних основ диференційованого підходу до навчання інформатики в розрізі сучасної молодшої школи.

Мета дослідження полягає в аналізі психолого-педагогічних основ диференційованого підходу до навчання у Новій українській школі загалом і більш конкретно – у межах навчання курсу інформатики молодшим школярам.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основі диференційованого підходу до навчання лежить принцип різноманіття, який рухає весь процес навчання. По-перше, учні мають змогу виявляти свою «інакшість», не боятися про неї заявити. Плюралізм мислення, діяльності, сутності, світоглядних позицій передбачає плюралізм навчальних методів і прийомів, кожен із яких має бути таргетованим на того чи того учня / мінігрупу в класі чи цілий клас – залежно від ситуації. Диференційований підхід може передбачати також навчання учнів у малих групах або іноді й додаткові індивідуальні заняття (якщо, наприклад, унаслідок відсутності на заняттях учень пропустив багато матеріалу й потребує додаткової допомоги з надолужуванням згаяного, що в молодшій школі дуже актуально).

Диференційоване навчання означає рух кожного учня в класі в опануванні навчальних

програм на опануванні прописаних компетентностей зі своєю індивідуальною швидкістю. Це означає, що в деякий момент учні одного класу можуть перебувати в різних точках процесу навчання. Однак діагностувальні роботи все одно є обов'язковими для всіх учнів і даються вони теж однакові для всього класу. Робота вчителя в такому разі полягає не в тому, щоби навчити кожного по-різному, а в тому, щоби навчити того самого, з максимальною ефективністю. Проте рух до цієї кінцевої чи проміжної мети відбувається тоді за максимально індивідуалізованою (наскільки то можливо в реальних умовах навчального процесу) траєкторією. Елемент індивідуалізації завжди передбачає посилення ролі вчителя як організатора процесу навчання, але й послаблення його ролі суто як лектора (роль, яка в молодшій школі й так мінімальна). Коли йдеться про інформатичну складову, то й поготів, оскільки предмет має практичне прикладне спрямування, передбачаючи максимум корисних знань і навичок з мінімально необхідним теоретичним супроводом.

НУШ-2 під керівництвом Р. Шияна інтегрує в курсі «Я досліджую світ» 7 змістових ліній, серед яких також інформатична. Водночас відповідно до Концепції НУШ інформатична освітня галузь як частина курсу ЯДС стосується найбільше двох із 10 ключових компетентностей Нової української школи (Рис. 2):

Конкретно на вивчення інформатики в класах НУШ виділяється по 1 академічній годині

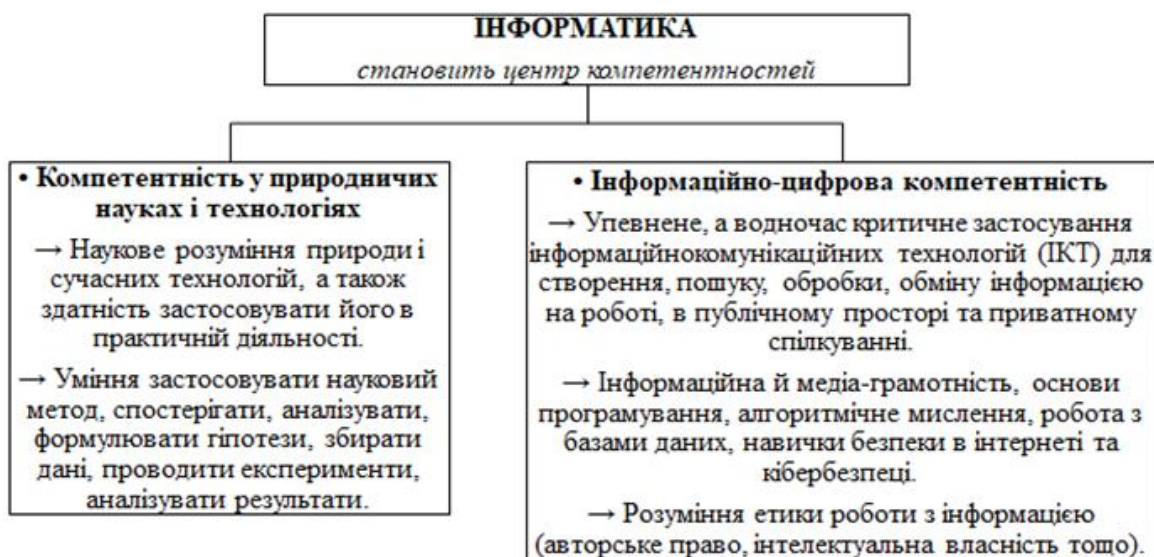


Рис. 2. Координація інформатики з ключовими компетентностями НУШ

Джерело: складено автором на основі Концепції НУШ (2016)

на тиждень впродовж усього навчального року (від 1 до 4 класу). Брак часу на те, щоб приділити необхідну увагу кожному учню, на уроках інформатики можна компенсувати поділом великих класів на декілька підгруп (кожна зі своїм учителем), а також стимулюванням самостійної роботи учнів чи роботи їх у мінігрупах. Під час аналізу психолого-педагогічних основ диференційованого підходу треба розуміти, що вчитель фізично не може відразу навчити (пояснити, вислухати тощо) усіх учнів одночасно, особливо якщо учні працюють з різними (диференційованими) матеріалами й над різними завданнями. Навчання самостійності в диференційованому підході ще важливіше, ніж навчання будь-яких конкретних знань. Особливо коли йдеться про інформатику, котра сильно залежна від контексту часу й чи не найбільш динамічна з усіх шкільних дисциплін. Наприклад, якщо математику й десятки років тому вивчали орієнтовно за тими ж принципами, тим самим матеріалом, то в навчанні інформатики що 5 років відбувається значний прорив. Це свідчить на користь думки, що неможливо навчити учнів таких знань та вмінь з інформатики, які могли би бути життєздатними навіть декілька років. Натомість навчання дітей самостійності й пошукової навчальної / самонавчальної роботи з комп'ютерною технікою та інформацією є цільним завданням вчителів.

Проекція на самостійність і навчання впродовж життя є основою диференційованого підходу до навчання інформатики в НУШ. Іншу підвалину становить прикладний характер знань та вмінь. Учні треба конкретно розуміти, як він зможе застосовувати здобуті знання й навички конкретно для себе – відповідно до власних задумів, уподобань, потреб. Нижче представлена схема з різновидами диференціації, які доцільно застосовувати як на уроках інформатики, так і потенційно під час опанування інших дисциплін (Рис. 3). За своєю суттю ці різновиди диференціації є наскрізними та універсальними.

З названих різновидів диференціації найбільшу складність становить диференціація за допомогою групування розкладу. Вона вимагає не тільки ініціативи вчителя, але й адміністративної підтримки щодо координації розкладу інших класів. Тому цей різновид є найбільш рідко застосовуваним.

Диференційоване навчання інформатики може відбуватися по-різному від одного класу до іншого, від школи до школи. Психолого-педагогічною основою диференціації треба назвати ще є педагогічну майстерність вчителя та творчий підхід до моделювання освітнього середовища, як і знання дитячої психології, уміння працювати саме з молодшими школярами. Тому вважаємо, що вчителі,

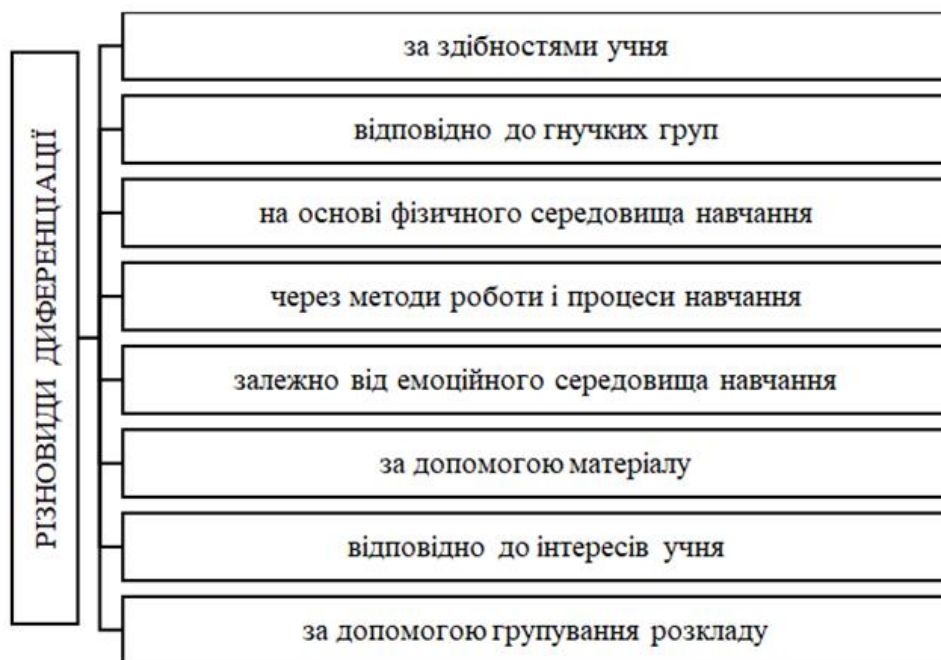


Рис. 3. Різновиди диференційованого підходу за сферами диференціації

Джерело: складено автором

як навчають інформатики учнів молодшої школи, обов'язково мають проходити підвищення кваліфікації за цим напрямом. Бажано взагалі, де це можливо, залучати для роботи з молодшими школярами вчителів-інформатиків, які мають досвід практичної взаємодії з дітьми цієї вікової групи. Щодо педагогічної творчості, то тут цей принцип полягає у вмінні бути гнучким у підході до взаємодії з учнями, мати необхідне методичне забезпечення й постійно працювати над його доповненням, аби формувати достатній арсенал завдань диференційованого типу. Саме тут актуалізується питання творчого підходу, адже ні підручники, ні робочі зошити до них є стандартизованими за своєю суттю й не можуть забезпечити диференційованого підходу. Це означає ще додаткове навантаження на позаурочну роботу вчителя.

Ключовими універсальними особливостями-прийомами в реалізації диференційованого підходу на заняттях з інформатики назвемо:

– *динамічні малі учнівські групи*: учні в кожній групі чергуються, що дає їм можливість брати участь у різних групах (числом від 2 учнів і більше). У всіх випадках це можливість для школярів вчитися один в одного;

– *взаємне навчання*: надання учням можливості ставати вчителями для однолітків (найкращий спосіб навчитися самому – спробувати навчити когось іншого), ділитися вивченим і ставити запитання однокласникам; прийом ефективно формує лідерські якості;

– *постійне оцінювання учнів та заохочення рефлексії на освітнє середовище, пропоноване вчителем*: учителі мають розробити власну систему регулярного відстежування сильних та слабких сторін учнів (як формально, так і неформально), щоб переконатися, що вони прогресують у своїх знаннях та опануванні шкільної програми (це й буде відстежування ефективності стимульованої індивідуальної навчальної траєкторії).

Широкий простір для використання диференційованого підходу надає STEM-освіта. У контексті інтегрованого та мультивекторного середовища STEM учитель інформатики, по-перше, може доповнити брак годин на вивчення інформатики в типових навчальних програмах НУШ, а по-друге, сформувані диференційованими підходами диференційоване ставлення учнів до інформатики, показавши наскрізні можливості її застосування для особистості з найбільш різноманітними вподобаннями та особливостями засвоєння навчального матеріалу. Цьому сприяє посилення компоненту інноваційних технологій у парадигмі STEM.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, ефективність у сучасній парадигмі навчання дисциплін НУШ, зокрема й інформатики, можлива лише за умови диференційованого підходу до опанування програми. Диференційований підхід завжди перебуває на перетині самого бажання учня навчатися та інтенції вчителя навчати. Це основна психолого-педагогічна умова успіху диференційованого навчання. Якщо будь-яка з цих ліній просідає, говорити про ефективність співпраці в умовах принципу диференціації неможливо. Важливо акцентувати на тому, що диференційоване навчання не означає повної свободи учня від правил через певні вподобання, настрої чи особливості виховання й розвитку школяра НУШ. Навчання інформатики в цьому сенсі має свою специфіку, пов'язану з роботою за спеціальними приладами та з новітніми технологіями, користування якими вимагає жорсткого дотримання правил техніки безпеки, щодо яких ніякого диференційованого підходу бути не може: правила однакові для всіх.

Подальші дослідження з теми доцільно організувати у формі емпіричних розвідок щодо тестування ефективності конкретних підходів до диференціації на уроках інформатики у класах НУШ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко А. М. Steam-освіта як шлях інтеграції навчальних предметів. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Київ, 8–11 грудня 2021 р.). 2021. С. 15–21.
2. Алексєєва С. В. (2021). Методологічний аспект формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів початкової школи. *Диференціація роботи учнів початкової школи з навчальними текстами: від читання до текстотворення: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної онлайнконференції, м. Київ, 20-21 квітня 2021 року (електронне видання)*. Київ – Харків: АССА. 119 с.

3. Бодненко Т. В., Кулик Л. О., Ткаченко А. В. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до ефективної професійної діяльності в Новій українській школі. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер.: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 177. № 1. С. 57–61.
4. Головіна О. Диференційоване викладання – як підлаштувати навчання під кожного учня. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsijovane-vykladannya-yak-pidlashtuvaty-navchannya-pid-kozhnogo-uchnya/> (дата звернення: 28.04.2022)
5. Концепція НУШ. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 28.04.2022)
6. Bekeyeva A. Teachers' perceptions and practices towards differentiated instruction in an intellectual school in south Kazakhstan. *Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Educational Leadership.* Nazarbayev University Graduate School of Education, 2019.
7. Dolinsky M. Gomel training school for Olympiads in Informatics. *Olympiads in Informatics.* 2016. Vol. 10. P. 237–247.
8. Dolinsky M. S., Dolinskaya M. The Technology of Differentiated Instruction in Text Programming in Elementary School Based on the Website dl. gsu. by. *Olympiads in Informatics.* 2020. Vol. 14. P. 37–46.
9. Hendel R. J. A Transdisciplinary Approach to Differentiated Instruction1. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics.* 2022. Vol. 20. № 1. P. 65–85.
10. Klopp M., Gold-Veerkamp C., Stegman P., Abke, J. Using competency-oriented instructional tasks for internal differentiation in informatics. In *Proceedings of the 3rd European Conference of Software Engineering Education* (pp. 26-33). 2018.
11. Shareefa M., Moosa V. The Most-Cited Educational Research Publications on Differentiated Instruction: A Bibliometric Analysis. *European Journal of Educational Research.* 2020. Vol. 9. № 1. P. 331–349.
12. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria: ASCD, 2014. 198 p.
13. Tomlinson C. A. Everybody's Classroom: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students. New York: Teachers College Press, 2022. 192 p.
14. Werts M. G., Carpenter E. S., Fewell C. Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly.* 2014. Vol. 33. № 2. 3–11.

REFERENCES:

1. Adamenko, A. M. (2021). Steam-osvita yak shlyakh intehratsiyi navchal'nykh predmetiv [Steam education as a way of integrating subjects]. *Innovative practices of scientific education: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference* (Kyiv, December 8-11, 2021). 2021. S. 15–21.
2. Alekseeva, S. V. (2021). Metodolohichnyy aspekt formuvannya indyvidual'noyi osvith'oyi trayektoriyi uchniv pochatkovoyi shkoly [Methodological aspect of formation of individual educational trajectory of primary school students. Differentiation of primary school students' work with educational texts: from reading to text creation: coll. materials of the All-Ukrainian scientific-practical online conference], Kyiv, April 20-21, 2021 (electronic edition). Kyiv – Kharkiv: ACCA. 119 s. [in Ukrainian]
3. Bodnenko, T. V., Kulik, L. O., & Tkachenko, A. V. (2019). Pidhotovka maybutn'oho vchytelya informatyky do efektyvnoyi profesiynoyi diyal'nosti v Noviy ukrayins'kiy shkol [Preparation of the future teacher of computer science for effective professional activity in the New Ukrainian school]. *Scientific notes [Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko]. Ser.: Pedagogical Sciences, 177(1), 57–61.* [in Ukrainian]
4. Golovina, O. (2020). Dyferentsiyovane vykladannya – yak pidlashtuvaty navchannya pid kozhnogo uchnya [Differentiated teaching – how to adjust learning to each student]. Retrieved from: <https://nus.org.ua/articles/dyferentsijovane-vykladannya-yak-pidlashtuvaty-navchannya-pid-kozhnogo-uchnya/> (date of access: 28.04.2022) [in Ukrainian]
5. Kontseptsiya NUSh [The concept of NUS]. 2016. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (date of access: 28.04.2022) [in Ukrainian]
6. Bekeyeva, A. (2019). *Teachers' perceptions and practices towards differentiated instruction in an intellectual school in south Kazakhstan.* Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Educational Leadership. Nazarbayev University Graduate School of Education.
7. Dolinsky, M. (2016). Gomel training school for Olympiads in Informatics. *Olympiads in Informatics, 10, 237–247.*
8. Dolinsky, M. S., & Dolinskaya, M. (2020). The Technology of Differentiated Instruction in Text Programming in Elementary School Based on the Website dl. gsu. by. *Olympiads in Informatics, 14, 37–46.*
9. Hendel, R. J. (2022). A Transdisciplinary Approach to Differentiated Instruction1. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics, 20(1), 65–85.*

10. Klopp, M., Gold-Veerkamp, C., Stegmann, P., & Abke, J. (2018, June). Using competency-oriented instructional tasks for internal differentiation in informatics. In *Proceedings of the 3rd European Conference of Software Engineering Education* (pp. 26–33).
11. Shareefa, M., & Moosa, V. (2020). The Most-Cited Educational Research Publications on Differentiated Instruction: A Bibliometric Analysis. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 331-349.
12. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
13. Tomlinson, C. A. (2022). *Everybody's Classroom: Differentiating for the Shared and Unique Needs of Diverse Students*. Teachers College Press.
14. Werts, M. G., Carpenter, E. S., & Fewell, C. (2014). Barriers and benefits to response to intervention: Perceptions of special education teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 3–11.

УДК 373.3-051:378]:005

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.17>

Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0000-0003-4404-8586

Біографічний опис статті: Остапійовський, І., Остапійовська, Т. (2022). Використання управлінського циклу в навчальному процесі підготовки вчителя початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.17>

ВИКОРИСТАННЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ЦИКЛУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Надзвичайно важливу роль у підготовці людини до життя та навчальної діяльності протягом усього періоду її функціонування належить початковій школі. Саме тому Концепцією Нової української школи передбачається реформування початкової освіти. Важливим кроком у даному напрямку є виділення двох циклів в діяльності початкової школи. Перший цикл (адаптаційно – ігровий) включає перший та другий класи. Другий – основний цикл освітньої діяльності здійснюватиметься у третьому та четвертому класах. Зазначенні структурні перетворення будуть ефективними за умови, що агентом даних змін стане педагог. Підготувати фахівця до діяльності в новому інноваційному середовищі покликанні заклади вищої освіти. Це в свою чергу вимагає якісних змін в організації навчального процесу в ЗВО. Зрозуміло, що навчальний процес має бути переорієнтований із знаннєвої на компетентнісну парадигму організації освітнього процесу. Перехід певної системи із одного стану в інший забезпечується ефективним менеджментом. Він має відбуватися як на інституційному рівні, так і на рівні діяльності конкретного викладача. Тому викладач закладу вищої освіти має виконувати функцію менеджера освітнього процесу. Забезпечити дану функцію він якісно зможе за умови реалізації управлінського циклу в організації навчального процесу.

Мета роботи. За результатами теоретичного аналізу наукових джерел обґрунтувати сутність управлінського циклу в реалізації навчального процесу підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Методологічною основою дослідження є системний, діяльнісний, концептуальний, компетентнісний науковий підходи; принципи науковості, об'єктивності, розвитку, практичності; Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція Нової української школи; наукові праці з дидактики та методики вищої школи; наукові методи дослідження – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні сутності та особливостей реалізації управлінського циклу в навчальному процесі із підготовки майбутніх фахівців початкової школи.

Висновки. Невід'ємною складовою якісної підготовки майбутніх вчителів початкової школи є навчальний процес. Його ефективність забезпечується менеджментською складовою викладача ЗВО та його вмінням реалізувати управлінський цикл в навчальному процесі.

Ключові слова: навчальний процес, управлінський цикл, функції управління, вчитель початкової школи.

Igor OSTAPIOVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education Management, Volyn In-Service Teachers Training Institute, Vynnychenka str., 31, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Tatiana OSTAPIOVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli Ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-4404-8586

To cite this article: Ostapiovskiy, I., Ostapsovska, T. (2022). Vykorystannia upravlinskoho tsykladu v navchalnomu protsesi pidhotovky vchytelia pochatkovoї shkoly [The use of the management cycle in the educational process of primary school teacher training]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.17>

THE USE OF THE MANAGEMENT CYCLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING

An extremely important role in preparing a person for life and educational activities throughout the period of its operation belongs to primary school. That is why the concept of the New Ukrainian School envisages the reform of primary education. The allocation of two cycles in the activities of primary school is an important step in this direction. The first cycle (adaptation-game) includes first and second classes. The second – the main cycle of educational activities will be carried out in the third and fourth classes. These structural transformations will be effective provided that the agent of these changes will be the teacher. Higher education institutions are called upon to prepare specialists for activities in the new innovative environment. This, in turn, requires qualitative changes in the organization of the educational process in the IHE. It is clear that the educational process must be reoriented from the knowledge to the competence paradigm of the organization of the educational process. The transition from one condition to another is ensured by effective management. It should take place both at the institutional level and at the level of a particular professor. Therefore, the teacher of higher education has the function of manager of the educational process. He will be able to provide this function qualitatively, provided the implementation of the management cycle in the organization of the educational process.

The purpose of the work. Based on the results of theoretical analysis of scientific sources to substantiate the essence of the management cycle in the implementation of the educational process of training future primary school teachers.

The methodological basis of the research is systemic, activity, conceptual, competence scientific approaches; principles of scientific, objectivity, development, practicality; Laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», Concept of the New Ukrainian School; scientific works on didactics and methods of higher school; scientific research methods – analysis, synthesis, generalization, systematization, interpretation.

The scientific novelty of the study is to substantiate the nature and features of the implementation of the management cycle in the educational process for the training of future primary school professionals.

Conclusions. An integral part of the quality training of future primary school teachers is the educational process. Its effectiveness is ensured by the management component of the teacher of the IHE and his ability to implement the management cycle in the educational process.

Key words: *educational process, management cycle, management functions, primary school teacher.*

Актуальність проблеми. В умовах сьогодення освіта є певним соціальним ліфтом, який дозволяє особистості інтегруватися у соціум та зайняти певну соціальну нішу. Сьогодні відбувається стрімке оновлення інформації, ідей, технологій. Тому людина повинна ціле свідоме життя навчатися. Оскільки «вічних знань» не існує, то розуміння необхідності навчання протягом цілого життя, а також вміння використовувати здобуті знання для розв'язання навчальних та життєвих проблем формується у закладах загальної середньої освіти. Провідною ланкою у даному процесі є початкова школа. Саме цим можна пояснити те, що реформування вітчизняної освіти було розпочато із неї.

У відповідності із Концепцією Нової української школи освітній процес зазнає кардинальних змін. Зреалізувати ці перетворення покликанні педагоги, які працюють із молодшими школярами. Дитина для вчителя не повинна бути «чистою дошкою», об'єктом, а суб'єктом та партнером. У зв'язку з цим варто говорити

про нову роль вчителя не як про єдиного наставника та джерело знань, а як про коуча, фасилітатора, тьютора, модератора у індивідуальній освітній траєкторії дитини (Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 16).

У зв'язку з цим, авторський колектив Концепції Нової української школи чудово розуміє, що суттєвих змін має зазнати процес та зміст підготовки вчительських кадрів. Педагоги, на їхню думку, мають оволодіти психологією групової динаміки та особистісно-орієнтованим і компетентнісним підходами до управління освітнім процесом (Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 16). Підготувати таких педагогів покликанні заклади вищої освіти. Якість їхньої підготовки визначається якістю навчального процесу. Однією із умов результативності даного процесу є ефективність управління навчальним процесом, яка забезпечується певним управлінським циклом.

Актуальність проблеми та прикладне спрямування обумовили тему нашого дослідження: «Використання управлінського циклу в навчальному процесі підготовки вчителя початкової школи».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації навчального процесу у закладах вищої освіти є предметом дослідження вітчизняних науковців. Дослідженню компонентів змісту освіти, організаційних форм навчання, їх видів і функція, присвячені роботи В. Каплінського. Питання організації навчального процесу та ролі кафедри в даному процесі досліджував Нагаєв В. Розкриттю компонентів цілісного педагогічного процесу присвятили Л. Калашнікова та О. Жерновникова. Сутність та структуру процесу навчання, зміст освіти розкрито в роботах М. Фіцули. Процес навчання та його структуру досліджував В. Чайка. Питання менеджменту освіти та управлінського циклу розкрито О. Мармазою. Взаємозумовленість та взаємозв'язок функцій управління досліджували І. Остапівський та Т. Остапівська. Певний науковий інтерес для нашого дослідження представляє робота Марка Е. Генсона, присвячена керуванню освітою та організаційній поведінці.

Мета дослідження. За результатами теоретичного аналізу наукових джерел обґрунтувати сутність управлінського циклу в реалізації навчального процесу підготовки майбутніх педагогів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якість підготовки майбутніх фахівців початкової школи визначається успішною організацією та реалізацією навчального процесу. У нашому дослідженні його ми розглядаємо як структурний елемент цілісного навчального процесу закладу вищої освіти. У відповідності із Положенням навчальний процес у Волинському національному університеті імені Лесі Українки є системою організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньому ступені, який представлений таким компонентами навчання, як учасники навчального процесу (викладачі, студенти), засоби, форми і методи навчання (Положення про організацію навчального процесу на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у Волинському національному університеті імені Лесі Українки, 2020).

Навчальний процес підготовки майбутніх фахівців початкової школи здійснюється за денною та заочною формами навчання. Формами організації навчального процесу є навчальні заняття, виконання індивідуальних завдань, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи. Реалізація організаційних форм навчального процесу забезпечується проведенням таких видів навчальних занять як лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Ефективність проведення навчальних занять забезпечується використанням як традиційних, так й інноваційних методів навчання. Особливо високої результативності в навчальному процесі досягається із використанням інтерактивних технологій (Остапівська, Остапівський, 2021). Успішність використання методів навчання та їх організаційних форм немислиме без сучасних засобів навчання – слова викладача, навчальних книг, приладів, інструментів, графіків, діаграм, спеціальних технічних засобів навчання, особливо роль серед яких відводимо комп'ютеру.

В реалізації навчального процесу із підготовки майбутніх вчителів початкової школи важливу роль відводиться викладачу закладу вищої освіти. Свою місію він може добре виконати за умови володіння технологією управління даним процесом. Технологія управління, на думку О. Мармази, є процес управління, цикл (Мармаза, 2005, с. 70 – 71). Аналіз наукових джерел та управлінської практики засвідчують, що процес управління є послідовність певних дій, які забезпечують досягнення наміченого результату. Такими діями є функції управління. Їх розглядають як відносно відокремленні напрями управлінської діяльності, які дозволяють здійснювати певний вплив суб'єкта управління на об'єкт управління для досягнення визначених завдань (Остапівський, Остапівська, 2016). Встановлено, загальні функції (планування, організації, мотивації, контролю, координації), які взаємопов'язані між собою і послідовно змінюють одна одну утворюють певний управлінський цикл.

Цикл, у відповідності із сучасним тлумачним словником української мови, є сукупністю взаємопов'язаних явищ, процесів, робіт, що створюють закінчене коло дій, розвиток чогось небудь (Сучасний тлумачний словник української мови, 2009, с. 771). Отже, управлін-

ський цикл це умовне коло взаємопов'язаних та послідовно змінюючих одна одну загальних функцій, в центрі якого знаходиться функція координації.

Усі функції є важливими. В організації та управлінні навчальним процесом вони виконують глобальні (забезпечення функціонування цілісного навчального процесу) та конкретні (виконання чітко визначених дій на певному етапі циклу) завдання. Однією із таких функцій є планування. Вона передбачає визначення мети та завдань навчального процесу, а також шляхів та методів їхнього розв'язання. Схематично планування можна представити як процес-дію: мета – завдання – комплекс заходів – інструментарій – прогнозований результат. Ефективність такого процесу забезпечується вивченням та аналізом Стандарту вищої освіти, освітньої програми, навчального плану, робочого навчального плану, індивідуального навчального плану студента. За результатами вивчення та аналізу, вище зазначених документів, розробляється силабус навчальної дисципліни (Пояснювальна записка до складання силабусу (сформовано на основі рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти), 2020). При його розробці та плануванні навчального процесу керується принципами єдності (холізму), безперервності, гнучкості, точності та участі.

Із функцією планування тісно взаємопов'язана функція організації. Організація передбачає визначення видів діяльності для досягнення поставленої мети в процесі планування. Процес організації охоплює підготовчий та виконавчий етапи. Підготовчий етап передбачає створення належного науково-методичного забезпечення навчального процесу, конструювання моделі навчально-пізнавальної діяльності. Виконавчий етап пов'язаний із реалізацією сконструйованої моделі навчально-пізнавальної діяльності, створення умов для успішної діяльності учасників освітнього процесу, які включають викладання та учіння.

Успішність реалізації функції організації тісно пов'язана із мотивацією учасників освітнього процесу. Використання цієї функції у процесі підготовки вчителів початкової школи має надзвичайно важливе значення. Мотивація, на думку академіка С. Гончаренка, є системою мотивів та стимулів, які спонукають людину

до конкретних форм діяльності або поведінки (Гончаренко, 1997, с. 217). Для підтримки і розвитку мотивації учасників навчального процесу рекомендуємо до використання теорії змісту мотивації та теорії мотивації процесу (Марк Е. Генсон, 2002). Також важливе значення для педагогів мають знання про фактори, які позитивно впливають на мотивацію людини. Ними, згідно із вченням Ф. Герцберга, є мотиватори (Управлінські аспекти соціальної роботи, 2004, с. 136). Для мотивації студентської молоді можна творчо використовувати наступні мотиватори: переживання успіху та досягнень; можливість творчого та ділового зростання; схвалення результатів діяльності, заохочення; високий ступінь відповідальності.

Для моніторингу впливу мотивуючих факторів на процес навчання, встановлення результативності запланованого існує функція контролю. Контроль дозволяє педагогу отримати інформацію про стан навчального процесу, виявити відхилення у ньому, відслідкувати виконання завдань та мети навчально-пізнавальної діяльності. Інформація, яку отримав педагог в процесі контролю, впливає на виконання функцій планування, організації, мотивації, координування. У своїй діяльності педагог покликаний використовувати поточний і підсумковий контроль (Положення про організацію навчального процесу на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у Волинському національному університеті імені Лесі Українки, 2020).

Для узгодження діяльності на усіх стадіях реалізації управлінського циклу існує функція координації. Її виконання забезпечує єдність процесів планування, організації, мотивації та контролю.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами наукового дослідження встановлено, що для успішної організації навчального процесу із підготовки вчителів початкової школи викладачі закладів вищої освіти повинні використовувати управлінський цикл. Його сутність складають взаємопов'язані та послідовно змінюючі одна одну загальні функції – планування, організації, мотивації, контролю, координації. Проведене дослідження дозволило визначити перспективи подальшого наукового пошуку. Ними є формування готовності майбутніх педагогів до проведення контрольно-аналітичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Марк Е. Генсон. Керування освітою та організаційна поведінка / пер. з англ. Х. Проців. Львів: Літопис, 2002. 384 с.
3. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління. Харків: Вид. група «Основа», 2005. 176 с.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL.: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 20.04.2022).
5. Остапівська Т., Остапівський І. Використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх педагогів до викладання математики у початковій школі. *Acta Paedagogica Volyniensis*. Випуск 1, 2021. С. 73-78.
6. Остапівський І., Остапівська Т. Взаємообумовленість та взаємозв'язок функцій управління. *Педагогічний пошук*. 2016. № 2 (90). С. 33 -35.
7. Положення про організацію навчального процесу на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях у Волинському національному університеті імені Лесі Українки. URL.: https://ed.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/28Polozhennya_pro_org_anizatsiyu_navch._pr_otsesu_u_VNU_%D1%80%D0%B5%D0%B4.pdf (дата звернення: 21.04.2022).
8. Пояснювальна записка до складання силабусу (сформовано на основі рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти). URL.: https://ed.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/20_%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%80%D0%B5%D0%B4.pdf (дата звернення: 22.04.2022).
9. Сучасний тлумачний словник української мови: 60 000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В. Дубічинського. Харків: ВД «ШКОЛА», 2009. 832 с.
10. Управлінські аспекти соціальної роботи: курс лекцій / М. Ф. Головатий (кер.авт. кол.), М. П. Лукашевич, Г. А. Дмитренко та ін. Київ: МАУП, 2004. 368 с.

REFERENCES:

1. Henson, M. E. (2002). *Keruvannia osvitoiu ta orhanizatsiina povedinka [Education management and organizational behavior]*. Lviv : Litopys. (in Ukrainian)
2. Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv : Lybid. (in Ukrainian)
3. Marmaza, O. I. (2005). *Menedzhment v osviti: sekrety uspishnoho upravlinnia [Management in education: the secrets of successful management]*. Kharkiv : Vyd. hrupa «Osnova». (in Ukrainian)
4. *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]*. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian)
5. Ostapiovskiy, I. & Ostapiovska, T. (2016). *Vzaiemoobumovlenist ta vzaiemozviazok funktzii upravlinnia [Interdependence and interrelation of management functions] Pedahohichnyi poshuk*. 2(90), 33–35. (in Ukrainian)
6. Ostapiovska, T. & Ostapiovskiy, I. (2021). *Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh pedahohiv do vykladannia matematyky u pochatkovii shkoli [The use of interactive technologies in preparing future teachers for teaching mathematics in primary school] Acta Paedagogica Volyniensis*. 1, 73–78. (in Ukrainian)
7. *Polozhennia pro orhanizatsiiu navchalnoho protsesu na pershomu (bakalavrskomu) ta druhomu (mahisterskomu) rivniakh u Volynskomu natsionalnomu universyteti imeni Lesi Ukrainky [Regulations on the organization of the educational process at the first (bachelor's) and second (master's) levels at the Lesya Ukrainka Volyn National University]*. (2020). Retrieved from https://ed.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/28Polozhennya_pro_org_anizatsiyu_navch._pr_otsesu_u_VNU_%D1%80%D0%B5%D0%B4.pdf (in Ukrainian)
8. *Poiasniuvalna zapyska do skladannia sylabusu (sformovano na osnovi rekomendatsii Natsionalnoho ahentstva iz zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity) [Explanatory note to the compilation of the syllabus (formed on the basis of the recommendations of the National Agency for Quality Assurance in Higher Education)]*. (2020). Retrieved from https://ed.vnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/11/20_%D0%A1%D0%B8%D0%BB%D0%B0%D0%B1%D1%83%D1%81_%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F_%D1%80%D0%B5%D0%B4.pdf (in Ukrainian)
9. *Suchasnyi tлумачnyi slovnyk ukrainskoi movy: 60 000 sliv [Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language: 60,000 words]*. (2009). Dubichynskoho, V. V. (Vd.). Kharkiv : VD «ShKOLA». (in Ukrainian)
10. *Upravlinski aspekty sotsialnoi roboty [Management aspects of social work]*. (2004). M. F. Holovaty, M. P. Lukashevych, H. A. Dmytrenko & all. Kyiv : MAUP. (in Ukrainian)

УДК [378.016:[373.5.011.3–051:004]]:37.091.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.18>

Наталія ПАВЛОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33000

ORCID: 0000-0002-7817-6781

Бібліографічний опис статті: Павлова, Н. (2022). Педагогічні умови методичної підготовки компетентного вчителя інформатики у процесі здобуття вищої освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.18>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано сучасні підходи до визначення педагогічних умов організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Розкрито актуальність дослідження педагогічних умов і наголошено на необхідності оновлення методичної підготовки студентів, яких необхідно навчати, усунувши суперечності між навчанням у закладі вищої освіти і педагогічною діяльністю вчителя у Новій українській школі. Метою публікації є аналіз методологічної сутності поняття «педагогічні умови», визначення сукупності педагогічних умов методичної підготовки майбутніх учителів інформатики, спрямованої на формування методичної компетентності. Педагогічні умови визначено як обставини, згідно яких вибір мети, змісту, форм, методів і засобів навчання уможливило успішне досягнення освітніх цілей і результатів навчання. Взяти до уваги освітні стандарти, вимоги до підготовки вчителів, парадигми освіти, сформульовано й обґрунтовано педагогічні умови: мотивація студентів до оволодіння методичною компетентністю як складовою професійної компетентності і як основою кваліфікації «вчитель інформатики»; оновлення змісту методичної підготовки шляхом урахування запитів роботодавців, потреб Нової української школи та вимог особистості студентів; урізноманітнення організаційних форм й методів навчання через використання педагогічних інновацій і розширення практичної підготовки; запровадження способів представлення здобутого досвіду методичної діяльності, самооцінки та самореалізації. Задля глибшого розуміння змісту умов, їх представлено через принципи навчання. Виступаючи системоутворюючим чинником і самостійним складником методичної підготовки, педагогічні умови характеризуються взаємозалежністю і взаємообумовленістю. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і перспективи вбачаємо у більшій глибині їх вивченні через модель методичної підготовки майбутніх учителів інформатики.

Ключові слова: майбутній вчитель інформатики, методична підготовка, педагогічні умови, методична компетентність.

Natalia PAVLOVA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Information and Communication Technologies and Methods of Teaching Informatics, Rivne State University for the Humanities, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33000

ORCID: 0000-0002-7817-6781

To cite this article: Pavlova, N. (2022). Pedagogical conditions of methodical preparation of competent computer science teacher obtaining the higher education [Pedagogical conditions of methodical preparation of competent computer science teacher obtaining the higher education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.18>

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODOLOGICAL PREPARATION OF COMPETENT COMPUTER SCIENCE TEACHER OBTAINING THE HIGHER EDUCATION

The study analyzes modern approaches to the defining pedagogical conditions of educational process organization in higher educational institutions. The paper reveals the up-to-date aspect of pedagogical conditions research and stresses on the importance of students' methodical preparation who should be taught omitting the contradictions between the studying

at higher educational institution and teacher's pedagogical activity at New Ukrainian School. The aim of the paper deals with the analysis of methodological core of the notion of pedagogical conditions, defining the complex of pedagogical conditions of methodical preparation of the future Computer Science teachers focused on the formation of methodical competency. The author defines pedagogical conditions as the circumstances according to which the choice of the aim, content, forms, methods and means of teaching makes possible to achieve educational aims and results of teaching successfully. Paying attention to the educational standards, requirements for the teachers' preparation, and educational paradigm the paper develops and provides the rationale for such pedagogical conditions as students' motivation to the methodical competency obtaining as a constituent of professional competency and as a basis to obtain the qualification of Computer Science teacher; renewal of the content of methodical preparation considering employers' requirements, the needs of New Ukrainian School and requirements of students' personality; variety of organizational forms and methods of teaching using pedagogical innovations and practical preparation widening; implementing the ways to present obtained experience of methodical activity, self-esteem and self-realization. To comprehend the content of the conditions they are revealed in the aspect of teaching principles. Being presented as a system-forming factor and independent constituent of methodical preparation, pedagogical conditions are characterized with interdependence and interconditionality. The study doesn't reveal all the aspects of the issue. The prospects of the following studies deal with the research of the model of methodical preparation of the future Computer Science teachers.

Key words: the future Computer Science teacher, methodical preparation, pedagogical conditions, methodical competency.

Актуальність проблеми. Інформаційно–технологічне суспільство і модернізація освіти посилюють вимоги до майбутніх учителів інформатики (МУІ), що у свою чергу, зумовлює корегування процесу їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО). Здобувачів освіти необхідно навчати з урахуванням запитів Нової української школи (НУШ) за умов подолання суперечності між професійною підготовкою у ЗВО і педагогічною діяльністю вчителя у загальноосвітньому закладі середньої освіти (ЗЗСО). Студенти, які здобувають кваліфікацію за освітньо–професійною програмою (ОПП) «Середня освіта (Інформатика)» повинні бути орієнтовані на набуття загальних і фахових компетентностей в освітньому середовищі ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різномічне дослідження педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО представлено вченими, серед яких А. М. Алексюк, Т. Я. Вдовичин, С. С. Вітвицька, Н. П. Волкова, І. В. Коробова, С. Д. Максименко, І. І. Осадченко, П. І. Підкасистий, С. О. Скворцова, І. П. Упатова. Ґрунтовно вивчали педагогічні умови навчання МУІ, розробляли програми їхнього фахового становлення М. І. Жалдак, І. С. Войтович, О. М. Кривонос, Г. В. Монастирна, Н. В. Морзе, Я. Б. Сікора, С. О. Семеріков, Г. В. Ткачук, В. В. Шовкун, В. М. Франчук та інші. Вивчення наукового доробку вчених дозволить розкрити власне розуміння змісту педагогічних умов як структурної оболонки процесу формування МК під час методичної підготовки у ЗВО.

Метою дослідження є аналіз методологічної сутності поняття «педагогічні умови», визначення сукупності педагогічних умов методичної підготовки МУІ, спрямованої на формування методичної компетентності (МК).

Виклад основного матеріалу дослідження.

Учені, описують поняття «умова» у різних значеннях, зокрема, це: а) обставина, від якої щось залежить; б) вимога, що висувається до чогось; в) правила, що визначені в будь–якій галузі життєдіяльності; г) обстановка, у якій щось відбувається; д) вимога, з якої треба виходити (Романовський, Михайличенко, Грень, 2011:229). Тобто, умови є сукупністю взаємозалежних і взаємообумовлених обставин, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, відповідно до чогось (об'єкту, процесу, явища). Розглядаючи цю дефініцію в площині методичної підготовки МУІ, будемо оперувати поняттям «педагогічні умови», яке науковці трактують як: обставини, за яких залежить і відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості (Словник–довідник, 2006:193); фактори, які складають у своїй сукупності систему організаційних, методичних і технічних обставин, що створюють сприятливу ситуацію для професійного розвитку майбутнього вчителя (Кубрак, 2021:85). В описі змісту педагогічних умов важливими є їхні властивості: практична, нормативна спрямованість; підвищення ефективності педагогічної діяльності; не суперечність педагогічним закономірностям, принципам; не гарантування отримання результату, але підвищення імовірності його досягнення (Хриков, 2011).

Педагогічні умови є обставинами, згідно яких мета, зміст, форми, методи і засоби навчання дібрано задля досягнення освітніх цілей і певного результату. Синтез обставин із соціальними, організаційними, технічними факторами, які визначають освітній процес, формує більш загальні умови успішної реалізації ОПП. Важливими у нашому дослідженні є наукові розвідки вчених, у яких конкретизовано зміст педагогічних умов. Так, умовами всебічного розвитку МУІ можуть бути: створення інформаційно-освітнього середовища ЗВО; поєднання аудиторної і позааудиторної діяльності; використання сучасних педагогічних технологій; залучення студентів до спільної дослідницької діяльності; розвиток зовнішньої й внутрішньої мотивації навчання; підвищення професійно-педагогічної компетентності викладачів ЗВО (Овчаров, 2011:74). Нам імпонують, педагогічні умови, представлені О. В. Пахомовою: позитивна мотивація; розвиток професійно важливих якостей; оволодіння методикою складання і реалізації індивідуальної стратегії формування професійної компетентності; використання педагогічних технологій у поєднанні із систематичним та поетапним залученням студентів до професійної діяльності (Пахомова, 2021:238).

Створення педагогічних умов – це діяльність викладачів щодо: вивчення нормативної бази; виявлення потреб роботодавців; розробки навчального плану, зміст і структура якого задовольняють вимоги роботодавців; організації практико-орієнтованого навчання з використанням сучасних педагогічних технологій (Сікора, Якимчук, 2019:90). При цьому потрібно брати до уваги умови навчання, передбачати способи їх перетворення згідно освітніх цілей, використовувати зміст, методи й форми навчання з урахуванням принципів оптимізації (Вдовичин, 2013). З іншої сторони, умови повинні лежати у площинах студент – викладач, студент – студентський колектив, студент – професія і взаємодіючи, комплексно впливати на методичну підготовку МУІ. Педагогічні умови, залежно від способу їх створення і впливу на освітній процес, поділяють на зовнішні і внутрішні. Перші – організують навчання, впливаючи на нього через оточуючу дійсність, другі – характеризують особистісний потенціал викладачів і студентів.

Учені висвітлюють й інші бачення способів групування досліджуваного феномену. Трактуючи педагогічні умови у контексті категорії «обставин», І. В. Коробова виокремлює організаційно-педагогічні і психолого-педагогічні умови формування МК (Коробова, 2017:164–169). Перша група містить когнітивні, практичні, діяльнісно-поведінкові, рефлексивні умови, а друга – готовність студентів до вільного вибору змісту, форм, методів, засобів навчання; готовність викладачів до використання інструментів індивідуального підходу; сприятливу суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача і студентів. С. В. Кубрак вважає що, організаційно-педагогічні, соціально-педагогічні, психологічні, методичні і матеріально-технічні умови роблять процес формування компетентностей креативним і вмотивованим (Кубрак, 2021:92).

З перших етапів навчання студенти повинні здобувати предметну і психолого-педагогічну обізнаність, формувати початковий досвід педагогічної роботи, розвивати професійно значимі особистісні якості, що у сукупності сприятиме формуванню МК. Дотримання педагогічних умов уможливило здобуття очікуваних результатів унаслідок підтримки різною діяльності (навчальна, пізнавальна, комунікаційна, дослідна, практична, проектна тощо) на всіх етапах навчання в певних формах (індивідуальній, колективній, груповій, дистанційній, змішаній тощо) і з використанням різноманітних методів (активних, інтерактивних, творчих). Взавши до уваги освітні стандарти, зміст ОПП, сучасні парадигми освіти, вимоги НУШ, сформулювали педагогічні умови, дотримання яких сприяє формуванню МК:

1) мотивація студентів до оволодіння МК як складовою професійної компетентності, основою кваліфікації «вчитель інформатики»;

2) оновлення змісту методичної підготовки шляхом урахування запитів НУШ та особистісних потреб студентів;

3) урізноманітнення організаційних форм й методів навчання через використання педагогічних інновацій і розширення практичної підготовки;

4) запровадження способів представлення здобутого початкового досвіду методичної діяльності, самооцінки та самореалізації.

Перша педагогічна умова прогнозує підвищення мотивації і ціннісного ставлення

студентів до методичної підготовки. З цією метою передбачаємо: розширення уявлень про професійні обов'язки і функції вчителя інформатики та суспільну значимість його роботи, вивчення вимог, які висуває НУШ до особистості педагога; формування ієрархії ціннісних професійно значимих орієнтирів тощо. Заохочуючи здобувачів освіти до навчання, варто враховувати той факт, що вони є представниками «цифрового покоління», світогляд яких формувався під впливом інформаційних і комп'ютерних технологій. Вони віддають перевагу гнучкому і динамічному навчанню, зацікавлено виконують індивідуальні завдання, які вирізняються креативністю, поєднанням знань з різних галузей і практичною значимістю, водночас, їм складно концентрувати свою увагу, запам'ятовувати великі обсяги даних і ґрунтовно їх вивчати.

Оновлення змісту методичної підготовки МУІ, спираючись на запити НУШ і тенденції розвитку інформатики, є другою педагогічною умовою. Про приведення фундаментальної, психолого–педагогічної, науково–методичної, практичної підготовки вчителів у відповідність із вимогами інформаційного суспільства зазначено у Національній стратегії розвитку освіти (Указ Президента, 2013). Маємо на увазі функціонування тріади «ЗЗСО–ЗВО–МУІ», реалізація якої відбувається шляхом виховання здобувачів освіти як суб'єктів майбутньої професії. Важливо суттєво підвищувати вагу методологічних і фундаментальних знань з інформатики і таким чином підготувати МУІ до діяльності у НУШ за оновленими шкільними програмами з інформатики. Корегування нормативної і варіативної частини навчальних планів, методичного і дидактичного забезпечення у розмаїтті форм, методів, прийомів і засобів навчання зумовлене також очікуваними результатами навчання, які орієнтуємо на ключові навички ХХІ століття, що можуть бути представлені так: відповідальність і комунікативність; мобільність; творчість; критичне мислення; інформаційні уміння; професійна взаємодія і співпраця; постановка і розв'язання проблем; самовдосконалення і постійний розвиток.

Оскільки зміни теоретичного характеру потрібно перенести у реальне середовище навчальної діяльності МУІ, то наступна умова описує створення обставин для відпрацю-

вання навичок і набуття досвіду як складових МК, тобто урізноманітнення процесу навчання через використання педагогічних інновацій і розширення різних видів практик. Важливо організувати навчальну, дослідницьку, практичну діяльність студентів щодо оволодіння знаннями й уміннями з інформатики як фундаментальної науки та як шкільного курсу, а також вироблення початкового досвіду роботи під час вивчення методики навчання інформатики і суміжних із нею дисциплін. Як показує досвід, виникають утруднення під час проектування навчального матеріалу з інформатики, яка носить евристичний характер, у площину психолого–педагогічних дисциплін з метою оволодіння методами розв'язання завдань у форматі викладання предмета у ЗЗСО. За вимогами роботодавців, варто вдосконалювати і педагогічну практику, залучаючи студентів до активного її проходження невідривно від аудиторних занять, розширюючи функції і завдання такого типу навчання.

Четверта педагогічна умова окреслює представлення студентами здобутого початкового досвіду методичної діяльності та здатність його використовувати на практиці, а також самооцінку виконаної діяльності. Ця умова прогнозує динамічний рух студента від навчальних дій та прийомів до професійних з відповідною зміною мотивів, цілей і результатів роботи через розв'язування ситуаційних задач методичного характеру, що наповнені особистісним сенсом й активністю у пошуках пізнавального, практичного, творчого рішення. Розробляючи навчально–дидактичний матеріал, студенти набувають початкового досвіду методичної діяльності, розвивають особистісні якості вчителя інформатики як основи оволодіння МК. Таке «занурення» в навчальне середовище з одного боку виступає джерелом методичних знань й умінь, а з іншого – є об'єктом вивчення. Процес опанування МК, потребує від студентів навченості з методики навчання інформатики і суміжних дисциплін, обізнаності щодо змісту компетентності та її структури.

Як бачимо, спільною особливістю сформульованих педагогічних умов є урахування особливостей методичної підготовки студентів в контексті їхньої готовності до педагогічної діяльності і поетапного оволодіння МК виконуючи професійно орієнтовану навчальну

Педагогічні умови формування МК через призму принципів навчання

Педагогічні умови	Принципи дидактичної системи навчання	
	загальні	спеціальні
1) мотивація до оволодіння МК як складовою професійної компетентності, основою кваліфікації «вчитель інформатики»;	– свідомості та активності; – неперервності і саморозвитку; – ціннісних орієнтацій; – цілеспрямованості; – індивідуальної траєкторії розвитку;	– професійної спрямованості; – самоорганізації та професійного зростання; – орієнтованість на розвиток особистості фахівця; – значимості результатів навчання;
2) оновлення змісту методичної підготовки шляхом урахування запитів НУШ, особистісних потреб студентів	– науковості; – фундаментальності; – систематичності і послідовності; – інтегрованості;	– єдності теорії з практикою; – професійної мобільності; – регіоналізація професійної освіти; – міжпредметних зв'язків;
3) урізноманітнення організаційних форм й методів навчання через використання педагогічних інновацій і розширення практичної підготовки	– індивідуального і диференційованого навчання; – інноваційності; – поєднання загальних, групових, індивідуальних форм навчання;	– творчої діяльності; – єдності дослідницької і навчальної діяльності; – відповідності загальній структурі професійної діяльності; – вивчення досвіду вчителів–новаторів;
4) запровадження способів представлення здобутого первинного досвіду методичної діяльності, самооцінки та самореалізації	– діагностичної спрямованості; – комунікативного партнерства й співробітництва;	– рефлексивності; – неперервності професійного розвитку;

діяльність. Дібрані педагогічні умови є компонентом системи методичної підготовки МУІ, уможливаючи її ефективність і результативність; дотримання належних обставин пов'язане із зовнішніми і внутрішніми чинниками навчання; умови поєднують мотиваційні, організаційні, діяльнісні компоненти методичної підготовки МУІ.

Задля більш глибокого розуміння змісту педагогічних умов варто їх представити через принципи навчання. Ці принципи є конкретними приписами, що підпорядковані цілям, меті та завданням освіти і спрямовані на забезпечення ефективності навчання, уможливаючи вибір методів, прийомів, засобів, форм діяльності суб'єктів освітнього процесу. Як педагогічні положення, принципи доповнюють і обумовлюють один одного і чим більше їх реалізовано в кожній із педагогічних умов, тим вища результативність навчання та ефективність в досягненні очікуваного результату – оволодіння МК. Класифікація дібраних з урахуванням змісту методичної підготовки і педагогічних умов, принципів навчання відображено у табл. 1. Вагомими для нашого дослідження є виділені І. П. Упатовою принципи: методичної спрямованості, згідно якого навчання повинно передбачати методичну підготовку студентів в освіт-

ньому середовищі ЗВО; творчої спрямованості, що сприяє розвитку методичного мислення шляхом розв'язання методичних задач і дослідницьких завдань проблемного й творчого характеру (Упатова, 2018:158–159). Сукупність педагогічних умов у поєднанні із принципами навчання формують освітнє середовище, входження у яке підвищує якість методичної підготовки МУІ, зокрема, оволодіння МК.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз науково–методичних праць учених щодо педагогічних умов методичної підготовки майбутніх учителів дозволяє говорити про неоднозначність бачення таких обставин. Основою виявлення педагогічних умов навчання студентів спеціальності «Середня освіта (Інформатика)» є урахування соціальних замовлень суспільства, освітніх установ, особистісних можливостей учасників освітнього процесу. Виступаючи системоутворюючим чинником і самостійним складником методичної підготовки МУІ, педагогічні умови характеризуються взаємозалежністю і взаємообумовленістю. Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми і перспективи вбачаємо у глибокому вивченні педагогічних умов через модель методичної підготовки МУІ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно–педагогічних умов для забезпечення навчального процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–230.
2. Коробова І. В. Формування методичної компетентності майбутніх учителів фізики на засадах індивідуального підходу: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Національний педагогічний університет. Київ, 2017. 572 с.
3. Кубрак С. В. Модель професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій // *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів* : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.
4. Овчаров С. Актуальні проблеми професійної підготовки учителів інформатики. *Педагогічні науки. Зб. науков. праць*. Полтава. 2011. С. 73–76.
5. Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки // *Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції*: монографія / за заг. ред. Н. П. Волкової. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. 356 с.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента від 25.06.2013. URL: <https://cutt.ly/GFx3221>
7. Романовський О. Г., Михайличенко В. Є., Грень Л. М. Педагогіка успіху : підручник. Харків : НТУ «ХП», 2011. 368 с.
8. Сікора Я. Б., Якимчук Б. Л. Модель підготовки майбутнього вчителя інформатики на основі принципів дуальної освіти. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кропивницький : РВВ ЦДПУ, 2019. С. 88–91
9. Словник–довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 221 с
10. Упатова І. П. Методична підготовка майбутніх учителів : теорія і практика : монографія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС». 2018. 402 с.
11. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

REFERENCES:

1. Vdovychyn, T. Ya. (2013). Obhruntuvannia orhanizatsiino–pedahohichnykh umov dlia zabezpechennia navchalnogo protsesu maibutnikh fakhivtsiv u pedahohichnomu universyteti [Substantiation of organizational and pedagogical conditions to ensure the educational process of future professionals at the Pedagogical University]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vyp. 34. S. 225–230. (in Ukrainian).
2. Kubrak, S. V. (2019). Model profesiinoho samorozvytku maibutnoho vchytelia filolohichnoho profilu zasobamy informatsiinykh tekhnolohii (Model of professional self-development of the future teacher of philological profile by means of information technologies) // *Modeliuvannia profesiinoyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiinykh protsesiv* : monohrafiia / za red. S. S. Vitvytskoi. Zhytomyr : Vyd. O. O. Yevenok, 304 s. (in Ukrainian).
3. Korobova, I. V. (2017). Formuvannia metodychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizyky na zasadakh indyvidualnogo pidkhodu [Formation of methodological competence of future physics teachers on the basis of individual approach] : dys. d-ra ped. nauk : 13.00.02. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova. Kyiv. 572 s. (in Ukrainian).
4. Ovcharov, S. (2011). Aktualni problemy profesiinoyi pidhotovky uchyteliv informatyky [Current issues of professional training of computer science teachers]. *Pedahohichni nauky. Zb. nauk. prats. Poltava*. S. 73–76. (in Ukrainian).
5. Pakhomova O. V. (2021). Formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv filolohichnykh dystsyplin u protsesi zahalnopedahohichnoyi pidhotovky [Formation of professional competence of future teachers of philological disciplines in the process of general pedagogical training] // *Modeliuvannia kompetentnisnoyi profesiinoyi osvity v konteksti yevrointehratsii* : monohrafiia / kol. avt; za zah. red. N. P. Volkovoi. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. 356 s. (in Ukrainian).
6. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for the period up to 2021]: Ukaz Prezydenta vid 25.06.2013. URL: <https://cutt.ly/GFx3221> (in Ukrainian).
7. Romanovskyi, O. H., Mykhailychenko, V. Ye., Hren, L. M. (2011) *Pedahohika uspikhu* [Pedagogy of success]: pidruchnyk. Kharkiv : NTU «KhPI», 368 s. (in Ukrainian).
8. Sikora, Ya. B., Yakymchuk, B. L. (2019). Model pidhotovky maibutnoho vchytelia informatyky na osnovi pryntsyviv dualnoi osvity [Model of future computer science teacher training based on the principles of dual education]. *Naukovi zapysky. Seriiia : Pedahohichni nauky. Kropyvnytskyi* : RVV TsDPU. S. 88–91 (in Ukrainian).

9. Slovnyk–dovidnyk z profesiinoi pedahohiky (2006). [Dictionary of professional pedagogy] / za red. A. V. Semenovoi. Odesa : Palmira. 221 s. (in Ukrainian).
10. Upatova, I. P. (2018). Metodychna pidhotovka maibutnikh uchyteliv: teoriia i praktyka [Methodical training of future teachers: theory and practice]: monohrafiia. Kharkiv: TOV «DISA PLIuS». 402 s. (in Ukrainian).
11. Khrykov, Ye. M. (2011). Pedahohichni umovy v strukturi naukovooho znannia [Pedagogical conditions in the structure of scientific knowledge]. Shliakh osvity. № 2. S. 11–15. (in Ukrainian).

УДК 78.087.68(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.19>

Надія ПАВЛЮК

викладач постановки голосу, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-1308-0447

Ірина МАЛАШЕВСЬКА

викладач постановки голосу, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-48331-6469

Ольга МАТЯЩУК

викладач фортепіано, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-3403-9304

Бібліографічний опис статті: Павлюк, Н., Малашевська, І., Матящук, О. (2022). Авторська пісня як вербально-музичний засіб виховання студентської молоді. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.19>

АВТОРСЬКА ПІСНЯ ЯК ВЕРБАЛЬНО-МУЗИЧНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті описаний певний взаємозв'язок між музикою та творчим розвитком молодого покоління, адже завдяки заняттям музикою відбувається розкриття потенційних духовних ресурсів молоді. Зазначається, що музична освіта залежить від умов суспільно-політичного життя, від рівня культури та прагне до пошуку нових шляхів духовного розвитку. Зазначається, що авторська пісня – некомерційний вид мистецтва, що це вербально-музичний спосіб художньо-образного відображення авторського бачення навколишнього світу, сучасної дійсності. Вона характеризується взаємно збагачуючою єдністю слів, музики та виконання. Зазначено, що авторська пісня базується на художній поетичній мові, яка повинна максимально точніше донести до слухача авторську ідею. Проаналізовано та доведено, що вона відрізняється діалоговою інтонацією виконання. Зазначено, що авторська пісня – пісенний жанр, що виник у середині 20-го століття, виразними засобами та відмінними рисами якого є: змістовне і якісне навантаження на поетичний текст; природність, мелодійність та гармонійна функціональність музичного матеріалу; настрої довірчого спілкування; камерність виконання; ідеалістична, ліберальна спрямованість. Доведено, що складна змістовна структура, висока якість, велика кількість пісень – ось не повний перелік характеристик, які дозволяють вважати авторську пісню феноменом нового прошарку культури, що не зводиться до вже відомих верств культури як професійної так фольклорно-народної. Феномен «авторська пісня» створювався за рахунок творчої активності, що носить назву «народна самодіяльність». Проте було написано чимало пісень, які досягали рівня «професіоналізму». Описано, що численні дослідники наголошували на тому, що автор авторської пісні, власне, не складає музику на вірші, а трансформує художнє твір загалом. Вони переконують, що це надзвичайно складна робота, що носить не миттєвий характер, адже потребує величезної підготовчої роботи, де розкривається цілий творчий компроміс автора з самим собою, у всьому – авторський підхід.

Ключові слова: народна самодіяльність, професіоналізм, авторська пісня, фольклорно-народна, культура, естетика, змістовна структура, висока якість.

Nadiya PAVLYUK

Voice Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-1308-0447

Iryna MALASHEVSKA

Voice Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-48331-6469

Olga MATYASHCHUK

Piano Lecturer, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-3403-9304

To cite this article: Pavlyuk, N., Malashevskaya, I., Matyaschuk, O. (2022). Avtorska pisnia yak verbalno-muzychnyi zasib vykhovannia studentskoi molodi [Author's song as a verbal and musical means of educating student]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.19>

AUTHOR'S SONG AS A VERBAL AND MUSICAL MEANS OF EDUCATION OF STUDENTS

The article describes the relationship between music and the creative development of the younger generation, because thanks to music lessons, the potential spiritual resources of youth are revealed. It is noted that musical education depends on the conditions of social and political life, the level of culture and seeks to find new ways of spiritual development. It is noted that the author's song is a non-commercial art form, it is a verbal and musical way of artistic and figurative reflection of the author's vision of the world around him, modern reality. It is characterized by a mutually enriching unity of words, music and performance. It is noted that the author's song is based on artistic poetic language, which should convey the author's idea to the listener as accurately as possible. It is analyzed and proved that it differs in the dialogue intonation of performance. It is noted that the author's song is a song genre that arose in the middle of the 20th century, the expressive means and distinctive features of which are: meaningful and qualitative load on the poetic text; naturalness, melody and harmonious functionality of the musical material; mood of confidential communication; chamber performance; an idealistic, liberal aspiration. It is proved that a complex content structure, high quality, a large number of songs – this is not a complete list of characteristics that allow us to consider the author's song as a phenomenon of a new layer of culture, not reducible to the already known layers of culture, both professional and folklore. The phenomenon of "author's song" was created through creative activity, called "folk amateur performance". However, many songs were written that reached the level of "professionalism". It is described that numerous researchers noted that the author of the author's song, in fact, does not compose music into poetry, but transforms the work of art as a whole. They convince that this is a very difficult work, which is not instantaneous, because it requires a huge preparatory work, which reveals a whole creative compromise of the author with himself, in everything – the author's approach.

Key words: amateur performance, professionalism, author's song, folklore, culture, aesthetics, content structure, high quality.

Постановка проблеми. Невимірні і невичерпні можливості морально-естетичного виховання у формуванні та розвитку особистості. Сучасна тенденція гуманізації освіти ставить однією з умов розкриття потенційних духовних ресурсів молоді реалізацію її особистісних цілей та інтересів. Залежність гуманітарної освіти від умов суспільно-політичного життя, від рівня культури суспільства в цілому та від рівня культури самих студентів, що становлять це суспільство, стимулює пошук нових, що від-

повідують сучасному часу, шляхів розвитку морально-естетичного виховання. Серед найбільш дієвих форм естетичного впливу можна назвати музику і слово. Пісенна мелодія, що ввібрала на основі ритму та гармонії інтонації людської мови, завжди була емоційно насичена, зіткана з почуттів та переживань. Вона підносить і спонукає особистість до самовдосконалення. Серед найбільш дієвих форм естетичного впливу можна назвати музику і слово. Пісня, що ввібрала на основі ритму та гармо-

нії інтонації людської мови, завжди емоційно насичена, зіткана з почуттів та переживань. Вона оживає, підносить і спонукає в людині прагнення самовдосконалення.

Аналіз досліджень. У написанні нашої статті ми опиралися на праці В. Сухомлинського, В. Матоніса, О. Семашко, А. Сохарчука, М. Бахтіна. Питання музичної підготовки майбутніх вчителів до морального виховання школярів розглядалися в працях Е. Ашхарау, М. Бездухової, М. Гей, Л. Макарьського, Т. Поздеева, Є. Сурудин, М. Цілих та інших. Підготовка студентів до естетичного виховання молодших школярів була у центрі уваги Р. Жакеевої, О. Соловій. Проблеми історії становлення української музики присвячені дослідження С. Голуба, О. Коши, В. Цукермана та П. Козицького. На важливості виховання засобами музики зазначають фахівці О. Семашко, А. Сохор, М. Бахтін, В. Біблер, В. Матоніс та М. Каган. У різні роки над проблемою музичного виховання працювали такі дослідники: Ю. Фохт-Бабушкін, І. Огієнко, В. Шинкарук, О. Костюк та О. Лося. Проблеми морального та естетичного виховання в їх взаємозв'язку та єдності відображені у педагогічних наукових дослідженнях В. Анісімова, А. Петрушки, В. Тутолчука, А. Гостдинер та В. Максимчука. Проблеми авторської пісні відображені в дослідженнях з мистецтвознавства М. Каманкіна та в монографії О. Овсяннікової-Трель.

Мета статті – розглянути та проаналізувати сукупність цінностей, властивих авторській пісні. Описати її роль в нагальних завдань сучасного суспільства як національно-патріотичне та духовно-моральне виховання молодого покоління. Довести, що заняття авторської піснею також сприяють створенню сприятливої позитивної атмосфери у колективі, де вони виконуються.

Виклад основного матеріалу. Майже завжди перед педагогом постає проблема вибору репертуару, який відповідав би як цікавості і запитам студентів, і був одночасно засобом їхнього духовно-естетичного розвитку.

Досвід роботи доводить, що одні пісні ніби "вливаються" в навчальний колектив, приносять радість студентам – співакам, активізують їх творчі можливості, інші викликають лише нудьгу та втому. Варто зазначити, що нині багато сучасних пісень, котрі оспівують нега-

тивні сторони життя, погано впливають розвиток особистості молодого покоління. Проте найбільш демократичним, зрозумілим для кожного пісенним жанром є авторська пісня, створена в період критичного відношення, утиску творчості та концертної діяльності деяких авторів, котрі не відповідали стандартам системи. Приємно відмітити, що нині цей жанр активно продовжує розвиватись. Особливо приваблює авторська пісня студентство. Причому студенти завжди люблять не лише слухати відомих виконавців, а й прагнуть власного авторства (Журба, 2018).

Завжди засобом, що надає комплексний вплив на формування особистості молодого покоління, її інтелекту, етики та естетики, була пісня. Василь Сухомлинський зазначає, що дитина, перш ніж навчиться читати та писати, перебуває у постійному полі впливу пісні. Це його первинна форма пізнання світу, осмислення почуттів. Цих поглядів дотримувався теоретик та практик авторської пісні Олександр Мірзаян, котрий зазначав, що словниковий запас, інтелектуальний та естетичний розвиток, комплекс психоемоційних станів особистості багато в чому обумовлений пісенним репертуаром, на якому він вихований (Андрущенко, 2005).

Авторська пісня виникла на початку 1950-х років в студентському середовищі як альтернатива «радянській масовій пісні» – жанру офіційно заохочуваного мистецтва і стала однією з форм протистояння офіційному мистецтву. Але далеко не всі виконавці були політичними дисидентами, і політичні мотиви не завжди були головними. Протистояння ліричного героя – героя авторської пісні офіціозу було набагато ширше, ніж передбачала сфера політики: воно захоплювало сферу естетики, етики, літератури тощо. З кінця 1960-х років авторська пісня змушена була перейти на напівлегальне існування: її витіснили з радіоефіру, майже допускали на телеекран. Політичного булінгу в офіційній пресі зазнали багато виконавців котрі були змушені або припинити свою діяльність або змінити репертуар, або емігрувати (Андрущенко, 2005).

Враховуючи це, шаленої популярності вона набула в 1950-х років, насамперед це пов'язано з появою магнітофона. Відчуженні і світоглядні молодіжні погляди вилилися у пісні Булата

Окуджава і Новелли Матвєєвої. В 1960-ті та 1970-ті, класиками жанру стали авторські пісні Олександра Галича, Володимира Висоцького, Віктора Берковського та Олександра Городницького. В 1980-х та 1990-х виникали цілі творчі дуети (Сідлецька, 2013).

Основоположниками авторські пісні українською мовою стали Анатолій Горчинський – «Троянди на пероні», «Квітка ромена» які автор створив в Києві у середині 1960-х років, оспівуючи героїзм українців закликаючи до пробудження національної самосвідомості та підвищення цікавості до української мови й культури. Такими почуттями пронизані більшість українських авторських пісень, в котрих переважає музика над словами, активнішими творчими ідеями, інтересом до фольклору (Журба, 2018).

Перший концерт авторської пісні українською мовою відбувся в Києві у 1985-х роках в молодіжному театрі, завдяки ініціативі талановитого головного режисера Леоніда Танюка. Бурхливими темпами розвивався цей жанр творчості у Львові. В 1988 році з'явився театр авторської пісні «Не журись!» зусиллями плеяди творчих людей таких як В. Морозова, А. Панчишина, Т. Чувая (Андрущенко, 2005).

У другій половині 1980-х рр., у період «перебудови», всі штучні перепони було усунуто, і авторська пісня отримала свою позицію в культурі та критиці. Вона перестала бути сама собою, розчинившись у безкрайньому океані сучасного мистецтва. Безперечно, що роки українського національного піднесення в 1988-х –1991-х авторська пісня українською мовою вийшла з «підпілля» й розквітла на молодіжних фестивалях «Червона рута» й «Оберіг». На думку багатьох дослідників авторською піснею слід вважати тільки ті пісні, котрі з'явилися в 1990-х роках (Гончаренко, 2017).

Авторська пісня як особливий прощарок творчості потенційно існував завжди, адже самородки – це факт природи всіх часів. Проте помітним цей шар культури стає лише у суспільстві, що досяг певного рівня розвитку. Творчість, як мінімум, вимагає вільного часу та особливого «просочування культурою». Наприклад, авторські пісні набули шаленої популярності у другій половині ХХ століття.

Авторська пісня стала в своєму роді протестом. Вона протистоїть розважальній естрадній пісні. Розважальна пісня – явище музичне.

Авторська пісня – явище насамперед літературне. Вона пишеться людьми, що думають, і для людей, які думають. В авторській пісні, головним компонентом були і залишаються вірші. Музика – підмога, акомпанемент – підмога (Шак, 2013).

Відома дослідниця дитячої творчості В. Шацька зазначала, що під час роботи з молодим поколінням ключову роль відіграє захоплення викладача своєю справою і самою музикою, без цього неможливо досягти особливих успіхів в художньо-естетичному розвитку молоді (Матвєєва, 2005).

Багатьох музичних дослідників, таких як В. Ланцберг та Н. Сосновська приваблює аудиторія як доросла так і дитяча, бо авторська пісня – це завжди розмова "на рівних" між виконавцями та слухачами; це розмова про актуальне, про хвилюючі моменти обох (Сідлецька, 2013).

Досліджуючи авторську пісню варто звернутись для класифікації двох загальновідомих ознак, що належать до професійного мистецтва та фольклору: переважаюча форма творчості (письмова – усна); персоналізація творчості (авторська – анонімна).

Як наслідок ми отримаємо: за першою ознакою це – усна форма пісенної творчості, а за другою – авторська, що впливає з їхньої назви. Підсумовуючи, варто зазначити, що феномен «авторська пісня» за сукупністю ознак, що відрізняють професійне мистецтво та фольклор, може оцінюватися виключно як проміжне явище між ними, пропускаючи багатошаровість художньої пісенної культури. В авторській пісні автор – і автор тексту, і автор музики, і виконавець, і акомпаніатор. Проте головним є текст, тому авторська пісня і створювалась. Текст визначав і музику, і манеру виконання. Для виконавця пісень мелодія і ритм не є самоціллю, вони є засобом посилення виразності віршів. В основі авторської пісні – прагнення виявити, посилити змістовний та музично-ритмічний відтінок віршів, з метою кращого сприймання поетичного тексту, тому оцінюється авторська пісня насамперед за його якістю (Холопова, 2000).

Як відомо, лінії взаємодії такі як незалежність, щирість та довіра іншими словами – художнє висловлювання перед собою завжди перетинаються в авторській пісні. Дослідники

авторської пісні зазначають, що це є показовим на стадії створення авторської пісні (Панталієнко, 2009).

Свій вплив на якість сприймання авторської пісні мають відповідні та супутні художні засоби виразності. Таким чином, аналіз поглядів на категорію авторської пісні дозволяє виокремити етапи її створення: авторська пісня створюється у співі, її автор представляє свій твір як артефакт публічно, як цілісний особистий твір; в авторській пісні неважливо авторство слів або навіть мелодії, музична складова її виходить тією, яку може показати власним голосом; особливості природнього співу виразно доповнює гітарний, фортепіанний чи акордеонний акомпанемент.

В музичному аспекті на показову частину в авторській пісні виносяться усі чотири ознаки (музика, вірші, виконання, акомпанемент). Вона припускає більшу широту, ніж естрадна пісня чи романс. Іншими словами авторську пісню можна назвати як «мистецтво без штучності», адже автор пісні не звертається до штучних прийомів на слухача, створюючи особливу атмосферу довіри. Першочергово у створенні авторської пісні є вибір вірша або слів. Далі – спроба гармонізувати твір засобами мелодії, ритміки, гармонії. В результаті цієї праці, описаним методом, створена авторська пісня з властивою їй варіативністю наспіву та слів. Автор авторської пісні – сам собі і автор, і режисер, маючи широку можливість імпровізації під час виступу перед глядачами.

Слід зазначити, що Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» має значні можливості реалізації духовно-естетичного виховання майбутніх вчителів початкової школи під час музичних занять. Ці заняття включають наступні розділи з відповідним змістом: елементарна музична грамота, сольфеджіо, елементи музичної культури, вокально-хорові навички. Усім студентам наполегливо рекомендується відвідувати «Хор». Для тих, хто закінчив музичну школу, пропонуються індивідуальні заняття на музичному інструменті (фортепіано, акордеон, баян).

Однак, часом, викладачі музичних дисциплін позбавляють своєю увагою запити студентів до пісенного жанру – «співуче життя студентства» за межами навчального закладу

та позанавчальне життя, котре дотикається до музичних занять, що формують духовні орієнтири майбутніх учителів початкової школи. Як наслідок – музичні запити студентів, що спонтанно реалізуються, використовуються педагогами недостатньо з метою оптимізації їх духовного та художнього розвитку. Велике значення для підготовки майбутніх вчителів викладачами приділяється педагогічній практиці. Окремо необхідно відзначити значення літньої педагогічної практики у заміських оздоровчих таборах, де студенти мають можливість перевірити та виявити свої здібності в освітніх програмах розвиваючого дозвілля, під час виховного процесу.

Випускники Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» є висококваліфікованими фахівцями. Вони, працюючи з дітьми, зобов'язані вміти організувати не лише навчальний процес, а й дбати про здоровий морально-психологічний клімат у навчальному колективі. Варто зазначити, що останнє неможливе без розвитку організаторських якостей майбутніх вчителів початкової школи, педагогів музичних дисциплін, керівників музичних гуртків та факультативів.

Відповідаючи професійному рівню теоретична та виконавська підготовка студентів Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж», що спеціалізуються на музичному вихованні, цілком дозволяє поєднати в одній особі вчителя початкових класів та вчителя музичних дисциплін. Пісенна творчість може дати імпульс не тільки до особистого творчого самовираження, але і до творів дидактичних пісень, котрі містять навчально-пізнавальну інформацію.

Висновки. Наприкінці хотілося б відзначити, що в наш час постійно проводяться сотні молодіжних фестивалів авторської пісні, а при закладах культури, освіти функціонує численна кількість музичних клубів, шкіл, студій та гуртків авторської пісні, що вирощують нову плеяду молодих українських талантів. Варто наголосити на тому, що зусиллями педагогів неформально створено систему дитячо-юнацької художньої додаткової освіти для юних творців та виконавців авторських пісень котрі такі необхідні сьогодні. Сукупність цінностей, властивих авторській пісні, дозволяє використовувати цей захоплюючий вид художньої творчості

як потужний інструмент для вирішення таких нагальних завдань сучасного суспільства як національно-патріотичне та духовно-моральне виховання плюс інтелектуальний розвиток

молодого покоління. Заняття авторської піснею також сприяють створенню сприятливої позитивної атмосфери у колективі, де немає місця конфліктам.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу. Київ:ТОВ «Атлант ЮЕМСІ», 2005. 498 с.
2. Безугла Р. І. Масова та популярна культура: до проблеми співвідношення понять. Культура і сучасність: альманах. Київ:Міленіум, 2010. № 2
3. Гончаренко П. Вияви масової та елітарної культури в соціальному бутті музики в добу постмодернізму. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2017. № 16. С. 22-25.
4. Журба В. Передумови виникнення музичного стилю bebop. Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. 2018. № 11. С. 218-222.
5. Лозко Г. Національні цінності на тлі глобального хаосу. Слово Просвіти. № 21, 27 Київ: Ворон. 2010. 202 с.
6. Матвеева Л. Л. Культурологія, Тема 12 Масова та елітарна культури. Навч. посібник. Київ:Либідь, 2005. 512 с.
7. Панталієнко В.В. Проблеми масової та елітарної культури на сучасному етапі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*: зб. наук. пр. Вип. 137. Київ: КНУБП, 2009. С. 43-47.
8. Сідлецька Т. І. Особливості масової музики як соціального й культурного феномена. Українська культура: минуле, сучасність, шляхи розвитку. наук. зап. Рівненського державного гуманітарного ун-ту. зб. наук. праць. Вип. 19. Рівне : РДГУ, 2013. Т.1. С. 113–117.
9. Холопова В. Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, 2000. 320 с.
10. Шак Ф. М. Массова і елітарна музика в епоху Постмодернізму. *Aspectus*. 2013. № 1. С. 104-110.

REFERENCES:

1. Andrushchenko V. (2005). *Orhanizovane suspilstvo. Problema orhanizatsii ta suspilnoi samoorganizatsii v period radykalnykh transformatsii v Ukraini na rubezhi stolit: dosvid sotsialno-filosofskoho analizu*. Kyiv:TOV «Atlant YuEmSI», 498 s. [in Ukrainian].
2. Bezuhla R. (2010). *Masova ta populiarna kultura: do problemy spivvidnoshennia poniat. Kultura i suchasnist: almanakh*. Kyiv: Milenium, № 2[in Ukrainian].
3. Honcharenko P. (2017). *Vyiavy masovoi ta elitarnoi kultury v sotsialnomu butti muzyky v dobu postmodernizmu. Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*. № 16. S. 22-25. [in Ukrainian].
4. Zhurba V. (2018). *Peredumovy vynykennia muzychnoho styliu bebop. Mizhnarodnyi visnyk: Kulturolohiia. Filolohiia. Muzykoznavstvo*. № 11. S. 218-222. [in Ukrainian].
5. Lozko H. (2010). *Natsionalni tsinnosti na tli hlobalnoho khaosu. Slovo Prosvity*. № 21, 27 Kyiv: Voron. 202 s. [in Ukrainian].
6. Matvieieva L. (2005). *Kulturolohiia*, Tema 12 Masova ta elitarna kultury. Navch. posibnyk. Kyiv:Lybid, 512 s. [in Ukrainian].
7. Pantaliienko V. (2009). *Problemy masovoi ta elitarnoi kultury na suchasnomu etapi. Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy: zb. nauk. pr. Vyp. 137*. Kyiv: KNUBP, S. 43-47. [in Ukrainian].
8. Sidletska T. (2013). *Osoblyvosti masovoi muzyky yak sotsialnoho y kulturnoho fenomena. Ukrainaska kultura: mynule, suchasnist, shliakhy rozvytku. nauk. zap. Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho un-tu. zb. nauk. prats. Vyp. 19*. Rivne : RDHU. T.1. S. 113–117. [in Ukrainian].
9. Kholopova V. (2000). *Muzyka yak vyd mystetstva*SPb.: Lan, 2000. 320 s.
10. Shak F. (2013). *Massova i elitarna muzyka v epokhu Postmodernizmu. Aspectus*. № 1. S. 104-110. [in Ukrainian].

УДК 373.3.016:811.161.2[]-054.57

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.20>

Світлана РОМАНЮК

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, Україна, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Бібліографічний опис статті: Романюк, С. (2022). Сучасні засади навчання української мови в школах з навчанням мовами національних меншин. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.20>

СУЧАСНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

У статті обґрунтовано необхідність досконалого володіння державною мовою всіма громадянами України як засобом їх активної життєдіяльності та особистісного самоутвердження, міжкультурного спілкування в поліетнічному суспільстві. Розкрито особливості навчання української мови як державної на принципах і засадах вивчення другої/нерідної мови. Акцентовано увагу на тому, що українську мову в школах з навчанням мовами національних меншин потрібно вивчати з перших днів шкільного життя дітей і викладати її на контрастно-альтернативній основі за допомогою компетентнісного практико орієнтованого підходу з опорою на знання учнів з рідної мови методом зіставного аналізу, враховуючи регіональні соціокультурні умови проживання школярів та належність мов до різних лінгвальних систем.

Доведено, що ефективність засвоєння української мови забезпечується використанням комунікативно-діяльнісного, культурологічного, проблемно-пошукового та функціонального принципів, ситуативного, ілюстративного, імітаційного та проблемного методів навчання, стимулювання і мотивації учнів до навчально-пізнавальної діяльності, а також спеціально розробленого дидактичного інструментарію на основі інтерактивних інноваційних технологій і досягнень сучасної лінгводидактики.

Обґрунтовано доцільність введення у закладах вищої педагогічної освіти, які готують вчителів початкових класів, навчальної дисципліни «Методика викладання української мови як державної». Наголошено, що педагоги закладів освіти з навчанням мовами національних меншин мають володіти рідною мовою учнів та українською мовою, щоб забезпечити належний мовний розвиток школярів і високий рівень їх комунікативних компетентностей для успішного спілкування в різних життєвих ситуаціях як у найближчому оточенні, так і в межах України в будь-якому регіоні.

Метою публікації є виявлення ефективних організаційно-педагогічних засад вивчення української мови як державної та обґрунтування шляхів їх практичної реалізації в закладах освіти з навчанням мовами національних меншин.

Перспективами подальшого вивчення визначено розроблення сучасних методик і технологій навчання української мови як державної, узагальнення й осмислення напрацьованого практичного досвіду в цій сфері, підготовку відповідних науково-методичних рекомендацій для вчителів закладів освіти з навчанням мовами національних меншин.

Ключові слова: національні меншини, українська мова як державна, школи з навчанням мовами національних меншин, компетентнісний підхід, комунікативні компетентності, двомовні вчителі, навчальні матеріали державною мовою.

Svetlana ROMANIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Rivne str., 14, Chernivtsi, Ukraine, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

To cite this article: Romaniuk, S. (2022) Suchasni zasady navchannia ukrainskoi movy v shkolakh z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn [Modern principles of teaching the Ukrainian language in schools teaching in the languages of national minorities]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.20>

MODERN PRINCIPLES OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN SCHOOLS TEACHING IN THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES

The article reveals the peculiarities of Ukrainian language learning as a state. And the focus is that Ukrainian in schools with the languages of national minorities needs to be studied using a competent approach to the resistance to the knowledge of students from different languages through a composite method of analysis, using a specially designed dictatorship tool and the appropriate method. Teachers in schools like this have to speak national minorities and Ukrainian, to ensure the proper language development of schools and their high level of communication skills for successful communication in different life situations as in the nearest environment, so and within Ukraine in any region.

The purpose of the publication is to identify effective organizational and pedagogical principles of studying the Ukrainian language as the state language and substantiate the ways of their practical implementation in educational institutions with instruction in the languages of national minorities.

The prospects for further study are to develop modern methods and technologies for teaching Ukrainian as a state language, generalizing and reflecting advanced practical experience in this field, the preparation of appropriate scientific and methodological recommendations for teachers of educational establishments with learning the languages of national minorities.

Key words: national minorities, Ukrainian as a state language, schools with teaching in the languages of national minorities, competent approach, communicative competencies, bilingual teachers, educational materials in the state language.

Актуальність проблеми. Формування національно свідомої, гармонійно розвинутої мовної особистості громадянина України, спроможного забезпечити її соціально-психологічний та науково-технічний поступ і зростання міждисциплінарного авторитету належить до найвідповідальніших і водночас до найскладніших завдань вітчизняної системи освіти. Основи цього цілеспрямованого, науково-обґрунтованого процесу і закладає початкова школа, головна мета діяльності якої полягає у виробленні в учнів ключових компетентностей, провідною серед яких є вільне володіння державною мовою, що передбачає читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку усно й письмово, здатність логічно обґрунтовувати свою позицію та співпрацювати з іншими людьми, успішно користуватися мовними засобами в усіх життєво важливих комунікаційних ситуаціях. Формувати провідну компетентність та зазначені наскрізні вміння повинні всі освітні галузі, визначені Державним стандартом початкової освіти, але першочергову роль у цьому відведено мовно-літературній освітній галузі.

Наголосимо, що питання мови завжди було, є і буде ключовим у повноцінному функціонуванні нації, держави, в життєдіяльності кожної особистості. В Україні особливої гостроти воно набирає сьогодні, коли в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів усе більшого поширення у різних сферах буття суспільства і людини набуває поряд з російською англійська мова, а населення держави активно попо-

внюється іноземцями, що актуалізує потребу в посиленні уваги до навчання української мови та мотивації її вивчення. Архіважливого значення ця проблема набуває ще й тому, що Україна, хоча офіційно це не зафіксовано в жодному законодавчому чи нормативно-правовому документі є багатонаціональною за складом населення, а тому повинна забезпечувати всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх галузях суспільного життя на всій своїй території, в тому числі й у системі освіти, до складу якої входять заклади освіти з навчанням мовами національних меншин. Більше того, на систему освіти державою покладено особливе завдання: забезпечити навчання й опанування українською мовою всіма учнями незалежно від національної належності.

Саме тому мовна освіта визначила важливим напрямом державної освітньої політики України і спрямована насамперед на обов'язкове оволодіння її громадянами державною мовою, а також забезпечення можливості вивчення рідної національної мови або навчання цією мовою й засвоєння хоча б однієї іноземної. Адже досконале знання державної мови є необхідною умовою включення усіх громадян у багатоаспектну життєдіяльність держави. Водночас розширює освітні, культурні, економічні, політичні перспективи особистості. У Державному стандарті загальної середньої освіти України ставиться мета забезпечити активне володіння всіма учнями українською мовою, сформувати в них мовну, комунікативну та етнокультурологічну компетентність, потребу і здатність спіл-

куватися нею у різних сферах діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ґрунтовний аналіз наукової літератури засвідчує, що навчання української мови як державної в системі освіти України постійно перебуває в колі наукових інтересів відомих вітчизняних дослідників. Різні аспекти його вирішення ґрунтовно висвітлені в працях А. Богуш, М. Вашуленка, І. Гузик, Л. Казанцевої, О. Куця, І. Лопушинського, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Петрук, М. Плющ, О. Савченко, О. Хорошковської, І. Ющука та інших вчених. Однак трансформація суспільних реалій, зміни освітніх орієнтирів висувають нові завдання в цій сфері перед працівниками освітньої галузі і насамперед вчителями початкових класів, оскільки вони закладають основи формування мовної особистості громадянина України, його комунікативної компетентності. Тому дослідження сучасних напрямів підходів і технологій у навчанні української мови як ефективного засобу консолідації громадян держави, зростання її міжнародного авторитету і статусу заслуговує посиленої уваги з боку лінгводидактів, педагогів-практиків. Тим більше, що ефективні науково-практичні та методичні засади вивчення української мови як державної ще не узагальнені, а конкретні методи, прийоми, способи навчання, які напрацьовуються в шкільній практиці, перебувають лише на етапі вивчення, осмислення, початкової перевірки та апробації в контексті виконання положень Закону Української державі.

Метою дослідження є виявлення ефективних організаційно-педагогічних засад вивчення української мови як державної та шляхів їх реалізації у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин.

Виклад основного матеріалу дослідження.

В умовах сьогодення провідною тенденцією навчання української мови як державної є те, що цей процес базується на компетентнісному підході, який передбачає, що учні закладів загальної середньої освіти мають не тільки опанувати зміст навчальної дисципліни, а насамперед набути необхідні для життя в суспільстві уміння і навички, важливі для всебічного розвитку громадянина України, його подальшого становлення, морального та професійного зростання. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної серед-

ньої освіти метою вивчення державної мови є становлення духовно багатой особистості, яка володіє вміннями і навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному просторі, уміє самостійно навчатися і самовдосконалюватися. У процесі комунікативно орієнтованого, практико зорієнтованого навчання, побудованого відповідно до Концепції Нової української школи на засадах діяльнісного підходу, здійснюється підготовка до міжкультурного діалогу, усвідомлюється важливість толерантного спілкування як у своєму близькому оточенні – класі, школі, регіоні, державі, так і за межами України. Проте ретельне, науково виважене дослідження освітніх реалій сьогодення засвідчує, що на сучасному етапі у вивченні державної мови, особливо в школах з навчанням мовами національних меншин, оскільки саме тут започатковується цей процес, існує ціла низка проблем, вирішення яких повинна забезпечити Українська держава з відповідними науковими та освітніми установами і закладами. До найголовніших з них, на думку вчених, належать: відсутність стандартів, які б визначали рівень володіння українською мовою представниками корінних народів і національних меншин залежно від рівня освіти; нестача кваліфікованих педагогів-фахівців, спроможних забезпечити необхідний рівень навчання та оволодіння державною мовою учнями, рідною для яких є інша мова; брак сучасних навчальних матеріалів (нових підручників, посібників для вчителів, шкільних словників, робочих зошитів, аудіоматеріалів тощо) державною мовою та ін. Тобто йдеться про створення у закладах освіти необхідних організаційно-педагогічних умов відповідно до законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020.), «Про забезпечення функціонування української мови як державної» (2019), Концепції «Нова українська школа» (2016). На практичну реалізацію їх положень акцентовано увагу працівників освітньої галузі в листі МОН України від 17.09.2019 р. «Про застосування державної мови в освітньому процесі»: «Державна мова має використовуватися в рамках освітнього процесу, під час проведення навчальних занять

(крім занять з навчальних предметів, які згідно з освітньою програмою закладу освіти викладаються іноземними мовами або мовами корінних народів і національних меншин), у спілкуванні вчителів, викладачів, іншого персоналу закладів освіти як зі здобувачами освіти (вихованцями), так і між собою» («Про застосування державної мови в освітньому процесі», 2019 р.).

Такий підхід зумовлений тим, що володіння державною мовою на високому рівні громадянами України незалежно від національного походження є однією з важливих умов повноцінної реалізації їхніх конституційних прав в Українській державі. При цьому зазначається, що представникам корінних народів і національних меншин України гарантується право навчатися рідною мовою поряд із державною мовою в класах (групах), створених відповідно до частини першої статті 7 Закону України «Про освіту» та частини першої статті 21 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної».

Доцільно наголосити, що освітній процес у закладах загальної середньої освіти України сьогодні здійснюється державною (українською) та мовами корінних народів і національних меншин (болгарською, кримськотатарською, молдовською, німецькою, польською, російською, румунською, словацькою, угорською), а також англійською, де українську мову вивчають як державну, тобто як шкільний предмет. Поза ним учні мають право спілкуватися рідною, особливо в місцях компактного проживання представників національних меншин, чи будь-якою іншою мовою, що, як правило, вони й роблять. Подібна ситуація зумовлена передусім відсутністю природного українськомовного середовища, а також тим, що державна мова без попередньої підготовки починає вивчатися з першого класу і на її опанування відводиться менша кількість годин, аніж у школах з українською мовою навчання, де учні вивчають її як рідну мову, якою володіють з дитинства. Тому Закон України «Про освіту», Концепція Нової української школи передбачають поступове збільшення кількості предметів, що вивчаються українською мовою, для того, щоб покращувати рівень володіння державною мовою протягом усього шкільного періоду.

Як зазначають дослідники, проблеми з викладанням української мови як державної у закладах загальної середньої освіти з навчання мовами національних меншин на сучасному етапі зумовлені багатьма факторами, серед яких:

– об'єктивні фактори: дистанційна форма навчання під час пандемії, відсутність Інтернету, неготовність взяти на себе за процес і результати навчання відповідальність; викладання державної мови випереджає вивчення румунської/угорської (інших) мов;

– суб'єктивні фактори: відсутність Інтернету та сучасних гаджетів у вчителів початкових класів і старшої школи під час карантину; обмежена кількість гаджетів (телефон, комп'ютер) у родині (особливо у багатодітній та сільській місцевості); незнання державних документів (Державні стандарти, типові навчальні плани, навчальні програми, методичні рекомендації, методологічні норми, навчально-методична література); відсутність «альтернативних» підручників (Крухан, 2021, рр.14).

Крім названих, на вирішення проблеми навчання української мови як державної, за нашими спостереженнями, впливають й інші фактори, зокрема: особливості мовного регіону, рівень володіння педагогами закладу освіти державною мовою, мовленнєва ситуація в сім'ї, наявність психолого-педагогічного супроводу навчання української мови, готовність майбутніх учителів початкових класів до навчання державної мови в полікультурному середовищі та ін.

Дослідження проблеми вивчення української мови в школах з навчання мовами національних меншин показують, що в цьому процесі важливо враховувати і той факт, що «українська мова і мова окремих національних меншин (угорська, кримськотатарська, румунська, молдовська) не є близькоспорідними мовами. Навчальним програмам це теж треба було б враховувати: зовсім інша справа вивчати українську мову росіянам, білорусам, полякам, ніж угорцям, румунам, молдованам або кримським татарам. Румунська чи угорська мови відмінні від слов'янських і вимагають особливої методики викладання. Ці мови мають не тільки різні граматичні системи, фонетичний та словниковий склад, словотворчі особливості, вони мають інший алфавіт – латиницю» (Chernychko, <https://core.ac.uk/download/pdf/42934373.pdf>).

Лінгводидакти О. Беляєв та Н. Пашківська, розглядаючи проблеми методики навчання близькоспоріднених мов, на нашу думку, слушно зазначають: «Порівняльна граматики полегшує розуміння природи явищ, що складають мовний зміст навчання, дозволяє виявити фонетичні, граматичні та лексичні труднощі, тобто спрогнозувати внутрімовну та міжмовну інтерференцію» (Berehsasi A.-Chernychko, 2005, pp. 9). Із викладеного випливає, що в основу змісту мовної освіти представників національних меншин повинні бути покладені результати порівняльного аналізу двох мовних систем – рідної та української мов. Досвід навчання української мови як другої переконає, що, здійснюючи процес порівняння, треба йти від першої мови, яка є основною мовою викладання. Саме тому головним чинником у формуванні змісту навчання має бути порівняльний аналіз двох мов, оскільки він якраз дає можливість взяти до уваги спільне в обох мовах (фонетичній, графічній, граматичній системах) і зосередитися на відмінностях. Щоправда, дещо іншого погляду на визначальну роль рідної мови у засвоєнні української як іноземної дотримується О. Смолінська. Дослідниця, зокрема стверджує: «На сучасному етапі розвитку лінгводидактики дискусійним залишається не питання доцільності використання рідної мови слухача, а проблема застосування у навчанні порівняльної граматики, складання навчально-методичної літератури з опорою на зіставлення мов» (Smolinska, 2002, pp. 44). Дослідники небезпідставно схиляються до думки, що принцип використання знань рідної мови може по-різному виявлятися в освітньому процесі. В одних випадках – позитивно (наприклад, категорія відмінка іменників в обох мовах є однаковою). З метою переносу знань з першої мови в другу варто використовувати схеми, які б вказували на ідентичність матеріалу, що вивчається, подавати матеріал блоками, системно, надаючи перевагу питанням культури мовлення (Pylyp, 2008, pp. 62).

Зважаючи на зазначене, М. Пилип наголошує, що вивчення мовного матеріалу в школах з навчанням мовами національних меншин повинно мати чітко більше виражений функціональний характер, оскільки функціонально-комунікативний підхід до опанування української мови допомагає вирішувати низку складних теоретичних та методологічних

питань, що виникають у мовній освіті на сучасному етапі. Адже кінцевою метою навчання державної мови в цих школах є вироблення комунікативних умінь і навичок, тобто набуття мовної та комунікативної компетенцій (Pylyp, 2008, pp. 62), а також створення передумов для її подальшого використання.

Відповідно до програмних вимог на завершення початкової освіти її випускники повинні вміти відповідати українською мовою на прості запитання за змістом прослуханого; відтворювати в ролях сприйнятий діалог; відповідати на прості запитання, що стосуються само ідентифікації, місця перебування, навчання, проживання, уподобань та пріоритетів; ставити прості запитання, що стосуються сфери невідкладних особистих потреб; брати участь у діалозі у зв'язку зі сприйнятим на слух чи прочитаним текстом, ситуативним малюнком, описаною ситуацією; самостійно формулювати репліки (запитання) до співрозмовника; дотримуватись правил спілкування тощо (Petruk, 2019).

Досвід переконає, що ефективність формування навичок спілкування державною мовою в освітньому процесі закладів з навчанням мовами національних меншин у значній мірі забезпечується використанням таких інноваційних дидактичних технологій, як ситуативні, ілюстративні, імітаційні методи навчання, методи проблемного навчання мови, стимулювання і мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Вивчення освітянської практики дає підстави стверджувати, що ефективними методами засвоєння української мови як державної є ті, за допомогою яких можна здійснювати освітній процес в умовах білінгвізму на контрастивно-альтернативній основі, тобто вивчення, як правило, двох мов з урахуванням у цьому процесі їхніх подібностей і відмінностей. Зупинимось на суто лінгвальних та соціопсихологічних аспектах мовної діяльності білінгва. Учень, наприклад етнічний поляк, як правило, добре розуміє українську мову. Він адекватно сприймає друкований текст, усне мовлення. Проте переказати почуте українською мовою (репродуктивний білінгвізм) чи безпомилково висловити власні думки (продуктивний білінгвізм) йому здебільшого буває складно. Причинами цього явища є: малий словниковий запас, страх перед незнанням мови, сплутування елементів

двох мовних систем. Спостереження лінгводидактів засвідчують, що досконало володіти певною національною мовою означає практично використовувати всі її лексико-фразеологічні та граматичні засоби, вміти висловлювати цією мовою власні думки. Для досягнення цієї мети в школах з навчанням мовами національних меншин вивчення української мови повинно здійснюватися на засадах комунікативно-діяльного, культурологічного, проблемно-пошукового та функціонального принципів.

За твердженнями лінгводидактів, яке ми повністю підтримуємо, запорукою успішної соціалізації цієї категорії здобувачів освіти, підготовки їх до самореалізації, активної взаємодії в українському суспільстві є сформованість умінь діалогічного мовлення, які становлять невід'ємну частину комунікативної компетентності учнів. У той же час аналіз освітнього процесу показує, що школяр досить часто виконує пасивну роль: відповідає лише на поставлені вчителем питання, а сам формулювати їх не може. Між тим уміння складати запитання є надзвичайно важливим, оскільки успішність таких дій, як вміння вступити в діалог з учителем, однокласниками, взяти участь у загальній бесіді, дотримуватись правил мовного етикету, взаємодіяти в парах, робочих групах залежить від уміння ставити запитання. Воно є базовим для навчання, позаяк «запускає» пізнавальну діяльність, спрямовану на вирішення певної проблеми і водночас – сприяє тому, щоб її означити, сформулювати. Отже, завдання вчителя усвідомити важливість уміння формулювати запитання, його вплив на розвиток пізнавальних можливостей учнів, зацікавленість у здобутті нових знань, розвиток логічного і критичного мислення, процеси співробітництва і всіма доступними способами залучати здобувачів освіти до їх складання та участі в діалогічному мовленні. У формуванні цих умінь доцільно використати підручник української мови і читання для 3-го класу закладів загальної середньої освіти з навчанням румунською мовою, авторка якого О. Петрук розробила систему вправ, завдань і дидактичний супровід, що відкривають широкі можливості для підвищення ефективності освітнього процесу в початковій школі.

У навчанні державної мови представників національних меншин важливо врахувати, що

сучасний стан функціонування української мови вимагає роботи, спрямованої на оволодіння учнями всім спектром мовних стилів. Сприятливим фактором засвоєння мови, без сумніву, є оточення і практичне застосування мови у повсякденному житті. Молодші школярі мають усвідомити, що українською мовою створено не тільки художню літературу і пісні, але й наукові праці, нею ведеться документація, її використовують у своїй діяльності засоби масової інформації, тобто вона має достатню термінологію в усіх сферах науки, техніки, мистецтва, що вона сьогодні знана і шанована у світі не тільки за красу і милозвучність.

Сформулювати в учнів таке розуміння значення і функцій української мови повинні не тільки різні типи сучасного уроку, забезпечення міжпредметних зв'язків, а й позакласна робота – участь в олімпіадах, конкурсах, тижнях української мови, інших виховних заходах, які сприяють якісному й активному засвоєнню державної мови і набуттю відповідних видів мовно-мовленнєвої компетентності, здатності користуватися нею у повсякденному житті Української держави.

Досвід сучасних педагогів закладів освіти з навчанням мовами національних меншин переконує, що для успішної комунікації, спонтанного породження мови учень повинен володіти ментальною гнучкістю, навичками проникнення в інакшість мовного світу, духу мови. Лінгвістичний менталітет школяра передбачає опанування механізмом думання цією мовою, обживання різних мовних світів. А для цього потрібна і неабияка творчість духу, і лінгвістичний труд. Навички думати тією мовою, яку вивчаєш, – необхідна передумова її засвоєння. Виховання мовного чуття – складна, комплексна проблема, однак її потрібно обов'язково вирішувати, навчаючи учнів української мови в школі з навчанням мовами національних меншин і корінних народів (Рулур, 2008, рр. 64).

Вважаємо необхідним наголосити, що першочергову роль у навчанні української мови як державної відіграє вчитель, його висока професійна майстерність, педагогічна підготовка, особистий приклад у щоденному спілкуванні. У закладах освіти з навчанням мовами національних меншин державну мову необхідно викладати методом зіставлення рідної мови учнів з українською мовою, тому її педагогам

потрібно досконало володіти мовою тієї національної меншини, в середовищі якої він працює.

Такий досвід уже напрацьований у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Ужгородському національному університеті, Закарпатському угорському інституті імені Ференца Ракочі II, де готують вчителів української мови та літератури для шкіл з румунською й угорською мовами навчання. Однак для них необхідно створити належну науково-педагогічну та матеріально-технічну базу, забезпечити фінансування у довгостроковій перспективі саме з державного бюджету України. При підготовці вчителів потрібно окрему увагу приділяти особливостям викладання української не як рідної.

Ми підтримуємо думку вчених, педагогів-практиків, які стверджують, що у системі вищої освіти навчальна дисципліна «Методика викладання української мови» має бути іншого спрямування для студентів, які викладатимуть у школі українську мову як рідну, і для студентів, які викладатимуть державну мову України у закладах освіти з навчанням мовою національних меншин. Такий підхід до навчання української мови вже набув певного поширення. Загалом, лінгводидакт О. Хорошковська розробила декілька програм, підручників для викладання української мови у школах з російською мовою навчання. В Одеському інституті післядипломної педагогічної освіти розроблена методика викладання державної мови як не рідної. Навчально-методичний посібник для вчителів «Нова українська школа: методика навчання української мови в 1-4 класах закладів загальної середньої освіти з угорською мовою навчання на засадах компетентнісного підходу» вийшов буквально недавно в Закарпатському ППО. Заслуговує на увагу педагогів-практиків і посібник «Українська для всіх: як навчати тих, для кого українська мова не є рідною», виданий минулого року у Києві. Однак у цілому ці напрацювання окресленої нами проблеми не вирішують. Переконані, що в закладах вищої освіти, які працюють у регіонах компактного проживання національних меншин, доцільно запровадити вивчення майбутніми вчителями початкових класів, а, можливо, й учителями-філологами навчальної дисципліни «Методика викладання української мови як державної» для

учнів закладів загальної середньої освіти для яких українська мова є нерідною. Зумовлено це тим, що методика викладання української мови як рідної і як другої – це різні методики. І молодий спеціаліст, який закінчує педагогічний заклад та опановує методику навчання української мови як рідної, стикається з такими труднощами, про які він навіть уявлення не мав. Ті знання з методики, отримані у вищій школі, виявляються недостатніми. Тому вивчає він ці проблеми у процесі набуття власного досвіду, що є також не менш важливим і цінним у його професійному становленні.

Актуальною проблемою, над вирішенням якої активно працюють вітчизняні лінгводидакти, методисти, педагоги-практики, є забезпечення учнів шкіл з навчанням мовами національних меншин підручниками української мови. Адже сучасний підручник, на думку компетентних дослідників, це розгорнута модель навчального процесу, яка передбачає активну роль самих учнів, долучає їх до процесу не лише засвоєння мовної інформації, а й активної комунікації. Оскільки навчити спілкуванню можна лише через спілкування, у підручники введено персонажів, які є своєрідними співрозмовниками учнів. Вони розповідають, дають поради, допомагають, залучають (спонукають) до розмови, навчаються разом з ними. Таким чином, вже сама форма подачі змісту має комунікативний характер: створено ефект спілкування, активне залучення учнів до діалогу, співпраці (Petruk, <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/k/79c/79c483156ccad7b18453c789dd907779.pdf> с. 139-147).

Проте детальний аналіз наявних навчальних книг засвідчує, що одні з них побудовані за принципом підручника з української мови як рідної або, навпаки, настільки спрощені, що можуть використовуватися лише в рідних школах діаспори і то на початковому етапі, коли засвоєння нової мови в іншомовному середовищі наразі розпочинається. Іншим упущенням діючих підручників є те, що їх автори основну увагу зосереджують не на формуванні практичних умінь володіння українською мовою, а на засвоєнні теоретичних знань. З таким підходом можна погодитися лише в одному: в ситуації двомовності звичайно відбувається перехід, кодове переключення з однієї мови на іншу, і, щоб цей перехід був повноцінним, мовцю

необхідно володіти насамперед фактичним знанням іншої мови. Важливо врахувати і те, що випускники закладів освіти з навчанням мовою національних меншин мають володіти тими ж знаннями і вміннями, що й випускники шкіл з українською мовою навчання, щоб успішно пройти зовнішнє незалежне оцінювання. З метою результативного засвоєння державної мови потрібно розробити спеціальні навчальні програми для шкіл з угорською мовою навчання, на основі яких створити підручники, робочі зошити, методичні допоміжні матеріали, засоби унаочнення, словники, аудіовізуальні навчальні матеріали (Baran, 2016, pp.14).

Сучасні дослідники слушно наголошують і на тому, що під час розроблення навчальних програм та написання підручників з української мови, а також при підготовці педагогічних кадрів для шкіл з навчанням мовами національних меншин обов'язково треба враховувати специфічну мовну, демографічну й суспільну ситуацію окремих національних груп у місцях їх проживання (Berehvasi A.-Chernychko, 2005, pp.86).

На основі узагальнення результатів здійсненого аналізу доходимо висновку, що суттєвого вдосконалення з урахуванням досягнень сучасної лінгводидактики вимагають і додаткові навчальні матеріали: робочі зошити, посібники для вчителів, словники, відео- чи аудіоматеріали, які дали б змогу інтенсифікувати освітній процес, підвищувати його якість і ефективність. Це особливо важливо для учнів, які проживають у місцях компактного поселення національних меншин і рідко стикаються з державною мовою поза шкільними стінами.

Сучасним педагогам і особливо авторам навчальних книг варто пам'ятати, що підручники з української мови для шкіл з навчанням мовами національних меншин переобтяжені теоретичною граматиною, в них мало уваги приділено комунікативному аспекту і розвитку комунікативної компетенції. У різному мовленнєвому оточенні перебувають учні міських та сільських закладів загальної середньої освіти.

А для вивчення української мови у нас здебільшого створюють тільки універсальні програми і підручники. У той же час є нагальна потреба у написанні альтернативних програм та підручників, які враховували б неоднакові умови оволодіння українською розмовною мовою в школах різних регіонів України, де компактно проживають національні меншини. Проте в освітньому процесі, незалежно від форми, часу і місця його проведення, необхідно використовувати навчальні матеріали, виготовлені тільки державною мовою.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин особливу увагу слід звертати на те, щоб учні могли розуміти державну мову та вільно спілкуватися нею, а тому робота вчителя повинна зосереджуватися на гармонійному розвитку чотирьох основних мовних навичок (слухання і спілкування, читання і писання), тобто на розвитку комунікативної компетенції та компетентності учнів. Це передбачає значну роботу на початковому етапі засвоєння мови, коли слід домагатися високої комунікативної активності, а не засвоєння сукупності граматичних правил.

Таким чином, викладання української мови у закладах освіти з навчанням мовами національних меншин повинно ґрунтуватися насамперед на напрацюваннях методики вивчення мови як державної, а не як рідної, бо значна кількість учнів у таких школах сідають за парти без будь-яких, навіть елементарних, знань української мови, а вони повинні оволодіти нею і вільно спілкуватися у всіх життєво важливих ситуаціях. Озвучені міркування не вичерпують усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні сучасних методик і технологій навчання української мови як державної, узагальненні й осмисленні напрацьованого практичного досвіду у цій сфері, підготовці відповідних науково-методичних рекомендацій для вчителів закладів освіти з навчанням мовами національних меншин.

ЛІТЕРАТУРА:

1. «Про застосування державної мови в освітньому процесі» Лист МОН від 17.09.2019 р. Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/65639/>.
2. Барань Є.Б. Шляхи покращення володіння державною мовою угорськомовних учнів шкіл Закарпаття. Вища школа і ринок праці: модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-21 жовтня 2016 р., Мукачево: видавництво МДУ, 2016, С. 13-14.

3. Бересасі А.-Черничко С. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Українознавство*. 2005, № 4. С. 82-86.
4. Беляєв О., Пашківська Н. Взаємозв'язок у викладанні української і російської мов. *Українська мова та література в школі*. 1975, № 10.
5. Криган С. Поетапні зміни у викладанні української мови у закладах загальної середньої освіти з вивченням національних меншин. Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу: збірник тез Всеукраїнської наукової конференції, Київ, 21 квітня 2021 р. / за наук. ред. д. пед. наук Н. І. Богданець-Білокаленко (електронне видання). Київ: Педагогічна думка, 2021. С. 13-16.
6. Петрук О.М. Підручник української мови як засіб формування комунікативної компетентності учнів 3-4 класів шкіл з мовами навчання національних меншин <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/79c/79c483156ccad7b18453c789dd907779.pdf> с. 139-147.
7. Петрук О.М. Українська мова: типова освітня програма для середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. 3-4 класи, 2019.
8. Пилип М., Проблеми вивчення української мови в школі з польською мовою навчання. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008, Вип.3. С. 60-65.
9. Смолінська О. Лінгвоукраїнознавство у навчанні української мови як іноземної. *Рідна школа*. 2002, № 2, С. 44.
10. Черничко С. Напрямки мовної освіти України і угорськомовна освіта на Закарпатті. Режим доступу: <https://core.ac.uk/download/pdf/42934373.pdf>.

REFERENCES:

1. «Pro zastosuvannia derzhavnoi movy v osvithomu protsesi» Lyst MON vid 17.09.2019 p. Rezhym dostupu: <http://ru.osvita.ua/legislation/other/65639/>.
2. Baran Ye.B. (2016) Shliakhy pokrashchennia volodinnia derzhavnoi movoiu uhorskomovnykh uchniv shkil Zakarpattia [Ways to improve the state language proficiency of Hungarian-speaking students in Transcarpathian schools]. *Vyshcha shkola i rynek pratsi: modernizatsiia, internatsionalizatsiia (Ukraina, Mukachevo, Zhovten 19-21, 2016)* Mukachevo: MDU, pp. 13-14.
3. Berehsasi A.-Chernychko S. (2005) Ukrainska mova u shkolakh z uhorskoii movoiu navchannia u sotsiolinhvistychnomu aspekti [Ukrainian language in schools with Hungarian language of instruction in the sociolinguistic aspect]. *Ukrainoznavstvo*, № 4, pp.82-86.
4. Bieliaiev O., Pashkivska N. (1975)Vzaiemozv'iazok u vykladanni ukrainskoi i rosiiskoi mov [Relationship in teaching Ukrainian and Russian]. *Ukrainska mova ta literatura v shkoli*, № 10.
5. Kryhan S. (2021) Poetapni zminy u vykladanni ukrainskoi movy u zakladakh zahalnoi serednoi osvity z vyvchenniam mov natsionalnykh menshyn [Gradual changes in the teaching of the Ukrainian language in institutions of general secondary education with study languages of national minorities]. *Navchannia ukrainskoi movy ta mov natsionalnykh menshyn uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti kompetentnisnogo pidkhodu (Ukraina Kyiv, Kviten 21, 2021)* (eds. Bohdanets-Biloskalenko N. I.), Kyiv: Pedahohichna dumka, pp.13-16.
6. Petruk O.M. Pidruchnyk ukrainskoi movy yak zasib formuvannia komunikativnoi kompetentnosti uchniv 3-4 klasiv shkil z movamy navchannia natsionalnykh menshyn [Textbook of the Ukrainian language as a means of forming the communicative competence of students from the classes of schools with languages of instruction of national minorities] Rezhym dostupu: <http://ipvid.org.ua/upload/iblock/79c/79c483156ccad7b18453c789dd907779.pdf> с. 139-147.
7. Petruk O.M. (2019) Ukrainska mova: typova osvithnia prohrama dlia serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn. 3-4 klasy [Ukrainian language: a typical educational program for secondary education with instruction in the languages of national minorities. 3-4 classes].
8. Pylyp M. (2008) Problemy vyvchennia ukrainskoi movy v shkoli z polskoiu movoiu navchannia [Problems of learning the Ukrainian language in a school with Polish as the language of instruction]. *Teoriia i praktyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi*. Vyp.3. pp.60-65.
9. Smolinska O. (2002) Lihvokrainoznavstvo u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi [Linguistics in teaching Ukrainian as a foreign language] *Ridna shkola*, № 2, pp. 44.
10. Chernychko S. Napriamky movnoi osvity Ukrainy i uhorskomovna osvita na Zakarpatti [Areas of language education in Ukraine and Hungarian language education in Transcarpathia]. Rezhym dostupu: <https://core.ac.uk/download/pdf/42934373.pdf>.

УДК 371.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.21>

Галина РУСИН

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Степана Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, Україна

ORCID: 0000-0001-9601-5466

Ольга ПАНЬКІВ

студентка I курсу магістратури педагогічного факультету, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Степана Бандери, 1, м. Івано-Франківськ, Україна

Бібліографічний опис статті: Русин, Г., Паньків, О. (2022). Використання інноваційних технологій на уроках у початковій школі в умовах «Нової української школи». *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.21>

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ»

У статті розглянуто ефективність та доцільність використання інноваційних технологій у сучасній початковій школі. Розкрито технології та їх використання педагогами в освітньому процесі, розглянуто методiku використання LEGO-технології в початковій школі.

Інноваційні технології сьогодні стають важливим фактором, що впливають на успішність у сфері економіки, освіти, політики. Їх використання допоможе українській освіті відповідати міжнародним стандартам та розвивати успішну особистість. У Концепції «Нової української школи» зазначено про важливість створення абсолютно нового освітнього середовища, де дитина одержує задоволення від освітнього процесу та відчуває свою успішність.

Молодший шкільний вік є важливим у становленні особистості дитини, саме в цей період закладаються основи її особистісного розвитку. Основними потребами дітей молодшого шкільного віку є необхідність: у спілкуванні, дружбі, повазі до себе як особистості, емоційному контакті та формуванні нових знань та умінь. Як ми знаємо, сучасний школяр повинен володіти ключовими навичками XXI століття: критичне мислення, цифрова грамотність, креативність, медіаграмотність, вміння працювати в команді, комунікабельність, гнучкість, ініціативність, саме з розвитком цих навичок сучасному педагогу допоможуть інноваційні технології. Задомогою використання інноваційних технологій у початковій школі допоможуть реалізувати основу цілі Нової української школи – «розкриття потенціалу всіх учасників педагогічного процесу, надання їм можливостей прояву творчих здібностей та талантів».

Особливість процесу із застосуванням інноваційних технологій, центром діяльності стає учень, який, виходячи зі своїх індивідуальних здібностей та інтересів, вибудовує процес пізнання. Між учителем та учнем складаються особливі відносини. Вчитель часто виступає в ролі помічника, що заохочує оригінальні знахідки, стимулює активність, ініціативу, самостійність. Навчання з використанням інноваційних технологій є не лише повідомленням певної суми знань учням, а й розвитком у дітей пізнавальних інтересів, творчого ставлення до справи, прагнення до самостійного «добування» та збагачення знань та вмінь.

Сучасний педагог не транслює знання, а формує і розвиває мислення учнів, «вчить вчитися». Тому педагог повинен володіти сучасними інноваційними технологіями, які будуть слугувати не аби якою знахідкою, адже дозволятимуть йому зробити процес навчання цікавішим, активнішим, ефективнішим та вмотивованішим.

Таким чином, інноваційні технології стануть стимулом для учня робити відкриття, досліджувати, експериментувати, шукати власні відповіді на проблемні ситуації, ставити цілі та розробляти план дії, творити та імпровізувати досхочу, домовлятися з партнерами, порівнювати та аналізувати.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, інноваційна діяльність, педагог, здобувач освіти, LEGO-технологія.

Halyna RUSYN

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy of Primary Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Stepana Bandery str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine

Olga PANKIV

Master Student of the Pedagogical Faculty, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Stepana Bandery str., 1, Ivano-Frankivsk, Ukraine

To cite this article: Rusyn, H., Pankiv, O. (2022). Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii na urokakh u pochatkovii shkoli v umovakh «Novoi ukrainskoi shkoly» [Use of innovative technologies in primary school lessons in the conditions of the "New Ukrainian School"]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.21>

USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL LESSONS IN THE CONDITIONS OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL"

The article considers the effectiveness and feasibility of using innovative technologies in modern primary schools. Technologies and their use by teachers in the educational process are revealed, and the method of using LEGO technology in primary school is considered.

Today, innovative technologies are becoming a crucial factor influencing success in economics, education, and politics. Their use will help Ukrainian education meet international standards and develop a successful personality. The Concept of the New Ukrainian School states the importance of creating a completely new educational environment where the child enjoys the educational process and feels successful.

Early school-age is crucial in the formation of a child's personality, as the foundations of his personal development are laid during this period. The main needs of primary school children are the need: communication, friendship, self-respect as a person, emotional contact, and the formation of new knowledge and skills. As we know, a modern student must have the key skills of the XXI century: critical thinking, digital literacy, creativity, media literacy, teamwork, sociability, flexibility, and initiative. Innovative technologies will help to develop these skills to modern teachers. The use of innovative technologies in primary school will help to realize the basic goal of the New Ukrainian School – "unlocking the potential of all participants in the pedagogical process, giving them opportunities to express their creative abilities and talents."

The peculiarity of the process with the use of innovative technologies, the center of activity is the student, who builds the process of cognition based on their abilities and interests. There is a special relationship between teacher and student. The teacher often acts as an assistant, encourages original discoveries, and stimulates activity, initiative, and independence. Learning with the use of innovative technologies is not only the communication of a certain amount of knowledge to students but also the development of children's cognitive interests, creative attitude to work, and the desire to independently "acquire" and enrich knowledge and skills.

The modern teacher does not transmit knowledge, but forms and develops students' thinking, "teaches to learn". Therefore, the teacher must have modern innovative technologies that will serve as a find because it will allow him to make the learning process more interesting, active, efficient, and motivated.

Thus, innovative technologies will be an incentive for students to discover, explore, experiment, find their answers to problem situations, set goals and develop an action plan, create and improvise to their heart's content, negotiate with partners, compare and analyze.

Key words: *innovation, innovative technologies, innovative activity, teacher, student, LEGO technology.*

Актуальність проблеми. Введення нового Державного стандарту початкової освіти передбачає використання оновлених педагогічних технологій в освітньому процесі, тобто інноваційних, які дозволяють постійно вдосконалюватися, таким чином розвивати освічену, активну особистість, яка відчуває свою відповідальність та значущість не тільки у творенні своєї долі, а й майбутнього України загалом. Впровадження інновацій сприяє покращенню якості навчання, та забезпечує гармонійний розвиток здобувачів освіти саме з молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему впровадження інноваційних технологій в освітній процес та ефективність їхнього використання, доводять науковці: М. Бургін, П. Щедровицький, Л. Романкова, В. Взятишева, А. Лоренсов, І. Роберт, О. Хомерик, Ю. Машбіц, С. Полякова, А. Єршов та інші.

Мета нашого дослідження – теоретично та практично дослідити стан впровадження інновацій у початкову школу НУШ, розкрити методіку впровадження LEGO-технології на уроках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування всебічно розвиненої особистості

є ключовим завданням Нової української школи, тому реформування початкової освіти, полягає в оновленні змісту освіти, пошуку нових ідей та впровадженні технологій, які будуть сприяти цьому. Саме навчання з використанням інноваційних технологій є необхідним, адже сприяє формуванню в учнів ключових компетентностей, підвищує інтелект, стимулює активність до творчості.

Поняття «Інновація» походить від англійського слова «innovation», що означає нововведення, заміну чого-небудь новим, створення і впровадження різного виду нововведень, що породжують прогресивні соціальні зміни.

Основною ознакою інновацій, вважають новизну. І Дичківська дає таке визначення поняттю «новизна – це один з головних критеріїв оцінки педагогічних досліджень».

В педагогіці, існують такі рівні новизни:

- абсолютна – повністю щось нове, незнане досі, яке не має аналогів чи схожості відносно даної новації, радикальні нововведення;

- відносна – часткова (оновлення одного елемента), умовна (доцільне об'єднання вже відомих елементів);

- суб'єктивна – новація є новим для суб'єкта, до прикладу для вчителя є новим використання у своїй практиці певної технології чи методу;

- псевдо-новизна – інновація, яка не є результативною та ефективною (Дичківська І.М., 2004, с. 24-25).

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому (Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій, 2009, с. 7).

Інновація в освіті – це нововведення, призначене для вирішення актуальної проблемної ситуації (з метою забезпечення оптимізації навчального процесу, підвищення якості освіти чи організації сприятливих умов засвоєння матеріалу), суттєві зміни в одному або декількох пунктах: зміст освіти, методи викладання, підготовки уроків та їх проведення, форми контролю якості навчання (Дичківська І.М., 2004, с. 23-33).

Інноваційна діяльність у початковій школі включає технічні, навчальні та позанавчальні інновації. У зв'язку з оновленням та новим змістом освіти виділяють методико-орієнтовані та проблемно-орієнтовані інноваційні процеси.

В освіті інновації традиційно класифікують за:

1. сферами застосування: зміст освіти, полягають у вдосконаленні навчальних програм, посібників, підручників та ін.; технології навчання та виховання, полягають у вдосконаленні методик навчання; в організації освітнього процесу, полягають у оновленні форм та методів навчання; управління освітою, полягає в оновленні всіх елементів структури управління; освітньою екологією, полягає у вдосконаленні планування, інтер'єру освітніх закладів.

2. масштабом перетворень: часткові; модульні; системні;

3. інноваційним потенціалом: модифіковані, полягають у вдосконаленні того, що вже існувало; комбінаторні, полягають у використанні і гармонійному поєднанні раніше вже відомих кількох методик; радикальні, глобальні, базові, зазвичай, полягають у творчій інтеграції;

4. позицією відносно попередника: заміщуючі, полягають у заміні чогось (способу, методу та ін.); скасовуючі, полягають у скасуванні програм, форм роботи, без їхньої заміни; відкриваючі, полягають у оволодінні нових програм, технологій чи освітніх послуг; ретровведення, полягають у введенні в освітній процес чогось нового, що існувало у педагогічній практиці;

5. місцем появи: наука; практична діяльність;

6. часом виникнення: історичні; сучасні;

7. галуззю педагогічних знань: дидактичні; виховні; історико-педагогічні;

8. рівнем очікувань: очікувані; неочікувані (Дичківська І.М., 2004, с. 32-36).

Відповідно до Концепції «Нової української школи» передбачено створення абсолютно нового освітнього середовища, яке спрямоване на індивідуалізацію навчання, де дитина одержує задоволення від освітнього процесу та відчуває свою успішність. Саме ці обставини зумовили впровадження в освітній процес новітніх технологій, тобто інноваційних.

Навчання з використанням інноваційних технологій відкриває в учнів потенціал, розви-

ває креативність, ініціативність та готовність до самостійного пошуку, а таким чином постійного збагачення новими знаннями та вміннями.

Як зазначено в Концепції НУШ, освітній процес має здійснюватись за наступних пріоритетами – дитиноцентризм, в основі якого є свобода вибору власної освітньої траєкторії, розвиток самостійності та життєвий оптимізм; визнання цінності дитинства, а саме врахування цінностей та інтересів дитини з метою формування життєвих компетентностей; радість пізнання – пізнавальний процес, який приносить задоволення; презумпція талановитості дитини – визнання того, що кожна дитина є талановита та неповторна; розвиток особистості та умов для її формування – тобто плем'яння в учнів сильних рис характеру і чеснот; безпека та здоров'я дітей – створення умов для безпечного та психоемоційного розвитку (Нова українська школа, 2022).

Саме тому, основним завданням Нової української школи є розкриття талантів та здібностей кожної дитини, розвиток критичного мислення, та формування вміння вчитися впродовж життя. Тому ми вбачаємо доцільність впровадження інновацій, які несуть ефективні зміни в освітній процес та готують здобувачів освіти до сучасності.

Урок із використанням новацій дає можливість педагогу диференціювати процес навчання, таким чином враховувати індивідуальні можливості молодших школярів, розвивати певні здібності та нахили, адже як ми знаємо навчання приносить ефективність тоді, коли враховується те, що подобається робити здобувачеві освіти. Саме тому варто зазначити, що гармонійне та влучне застосування інновацій в освіті має стати пріоритетним, а отже й невід'ємним під час освітнього процесу.

Вчитель також має бути готовим до таких змін, як стверджував український педагог В. Сухомлинський «якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала учителеві насолоду, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалося на нудну, одноманітну повинність, виведіть кожного вчителя на щасливу стежину дослідника... Тут знахідки, відкриття, радощі і прикраси», саме тому педагог повинен володіти гнучкістю та прагнути до саморозвитку й самовдосконалення» (Сухомлинський В.О., 1977, Т.4, с. 471)

У зв'язку з цим, виникла потреба визначення готовності вчителів до таких змін, тому нами було проведено анкетування «Використання інноваційних технологій в умовах НУШ» серед педагогів, які працюють вчителями початкових класів у Калуському ліцеї № 3 (18). Мета опитування – виявлення стану впровадження інноваційних технологій в освітній процес, ставлення вчителів до таких змін, доцільність та ефективність їхнього використання. Результати досліджень засвідчили, що педагоги вбачають потребу у впровадженні та застосуванні інновацій на уроках в початковій школі.

Нами з'ясовано, що майже всі педагоги систематично використовують інноваційні технології у своїй діяльності. Найчастіше – це ІКТ, ігрові технології, проєктні технології, LEGO технологію, трохи менше застосовують кубик Блума, шість капелюхів мислення, технологію сторітелінгу, та ротаційні моделі «Щоденні 5», «Щоденні 3» (рис. 1).

Проаналізувавши діаграму, варто зазначити, що педагоги найчастіше використовують у своїй діяльності саме ті технології, які є універсальними на всіх уроках та забезпечують принципи індивідуалізації, доступності, зв'язку з життям, емоційності та свідомості й активності на уроках. Інновації дозволяють інтегрувати різні освітні галузі протягом одного уроку, таким чином всебічно розвивати учнів, створюючи ситуації в нерозривності з життєвими. Це сприяє розвитку критичного мислення учнів. Ці технології дозволяють залучити до інтелектуальної діяльності всіх здобувачів освіти, незважаючи на велику наповненість класу, що на думку педагогів є великою проблемою.

Проведене анкетування з вчителями початкових класів, показало, що такі технології, як кубик Блума, «Шість цеглинок», сторітелінг доцільно застосовувати на уроках української мови та читання, ротаційні моделі «Щоденні 5» та «Щоденні 3» – на уроках математики та української мови, проєктні технології – на уроках Я досліджую світ, шість капелюхів мислення та LEGO – на уроках математики.

Психологами доведено, що для дітей молодшого шкільного віку провідним видом діяльності є гра, тому вона має бути невід'ємним компонентом освітньої діяльності. Навчання через гру дозволяє дитині почувати себе впевнено, радісно і вільно, адже таке середовище

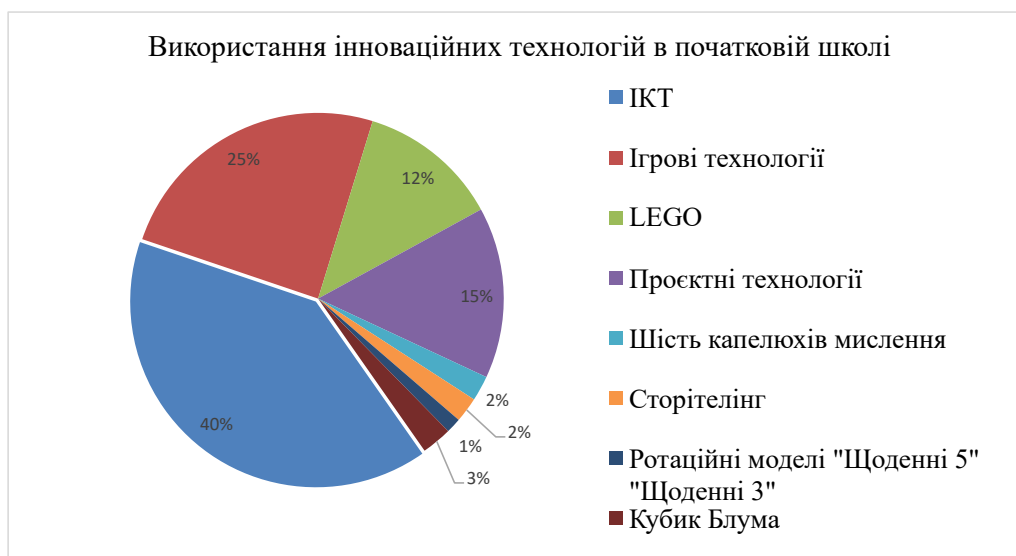


Рис. 1

є для неї прийнятним. В ігровій діяльності у школяра формуються такі риси особистості: наполегливість, сміливість, витримка, ініціативність і навпаки – загладжуються негативні риси: сором'язливість, зарозумілість. Сучасні діти надзвичайно відрізняються від своїх попередніх поколінь, а тому й мають бути нові підходи до освітньої діяльності, нові дидактичні ігри, засоби, матеріали.

Сьогодні вимагає від нас розвитку таких вмінь як креативність, ініціативність, аналітичність, критичність, самостійність, вміння бачити проблеми та їх вирішувати, вміння генерувати нові ідеї.

Саме LEGO-технологія є тим засобом, який допоможе педагогу розвивати ці ключові навички XXI століття у своїх учнів. Навчання з LEGO дає змогу відпочивати, розвиватись, отримувати нові знання – і все це одночасно. LEGO – це розвиток творчого мислення, уваги, пам'яті, логічного мислення, дрібної моторики рук, комунікативної сфери молодшого школяра. За допомогою цієї технології учень вчиться аналізувати, порівнювати, синтезувати, класифікувати, при цьому не ставлячи перед собою таких завдань і не плануючи дій, адже він мислить, практикуючи у ході ігрової діяльності. Ігрове середовище LEGO допомагає дітям втілити найрізноманітніші проекти, працюючи за власним задумом і в своєму темпі, самостійно вирішувати поставлену задачу, бачити продукт своєї діяльності (Гущина Н. І., Орлова Т. Г., Кондратова Л. Г., 2021, с. 15-17).

LEGO –це універсальна технологія, яка може бути застосована у будь-якій ситуації, як урочної так і позаурочної діяльності. За допомогою цієї технології можна розпізнавати кольори, вчитися орієнтуватися у просторі. ЗLEGO можна конструювати, розв'язувати задачі, рахувати, малювати і просто творити й фантазувати. Цеглинки можуть стати умовними позначками, лічильним матеріалом. Науковці виділяють такі особливості ігор-завдань із шістьма цеглинками:

1) завдання спрямовані одночасно на розвиток кількох умінь. Починатися одне і те саме завдання може з розвитку математичних, а завершуватися має розвитком мовленнєвих умінь;

2) будь-яке завдання можна адаптувати до віку, умінь та потреб конкретного учня (наприклад, змінивши кількість цеглинок чи час, відведений на виконання завдання);

3) кожне завдання дає змогу здобувачу вправлятися у виконанні того самого завдання знову і знову і в такий спосіб набувати впевненості у власних силах;

4) завдання передбачають можливість відкритого закінчення, коли учень може запропонувати кілька варіантів виконання і кожен з них буде вірним. Головне – дати змогу учневі пояснити своє бачення;

5) завдання із шістьма цеглинками може інтегруватися в будь-який вид діяльності та форму роботи, оскільки цей інструмент має міждисциплінарний характер (Рома О.Ю., 2018, с. 6).

Для розв'язання завдань мовно-літературної освітньої галузі можуть бути реалізовані

наступні види LEGO-ігор: під час вивчення звуків, складів, звукового аналізу слова, будови слова, частин мови, відмінків, антонімів-синонімів, видів і будови текстів та ін. Ось деякі із них:

Позначення цеглинками звуки:

червона – голосний звук; синя – приголосний твердий звук; жовта – приголосний м'який/пом'якшений звук; зелена – дзвінкий приголосний;

голуба – глухий приголосний; оранжева – наголошений; синя – ненаголошений.

Позначення будова слова за допомогою цеглинок LEGO:

червона – корінь; жовта – префікс; синя – суфікс; основа – оранжева; закінчення – зелена.

Також цеглинки допоможуть учням позначати синоніми, антоніми чи фразеологізми.

На уроках математики LEGO- ігри можуть бути використанні для розв'язувати наступних завдань: ознайомлення з цифрою та числом, арифметичними діями, геометричними фігурами, одиницями вимірювання різноманітних величин, складом числа; формування вміння порівнювати числа, орієнтуватися на площині, класифікувати за ознаками. Ось деякі із них:

Для проведення усного рахунку в межах 10, можна використовувати наступні позначення: червона – 4; синя – 5; зелена – 6; жовта – 7; голуба – 8; оранжева – 10.

Крім цього, за допомогою цеглинок вчитель може реалізувати (за домовленістю) позначення видів роботи: самостійна – червона; у парі – синя; групова – жовта; колективна – зелена.

Також і учні можуть цеглинка сигналізувати про хід своєї роботи: червона – впорався

із завданням; оранжева – ще потрібен час; зелена – потребує допомоги.

Цеглинками можна оцінити свою роботу на уроці: роботою задоволений – червона; я можу працювати краще – синя; виникали труднощі – оранжева; не зовсім впорався – жовта; не зміг зроби – зелена.

Крім безпосередньо уроків, LEGO технології можна інтегрувати в широкий спектр діяльності молодших школярів: виховні години, дидактичні ігри, LEGO – свята і розваги.

Тому використання LEGO-технології у початковій школі є надзвичайно важливим, адже дає вчителю змогу поєднувати ігрову та навчальну діяльність, яка сприяє підвищенню рівня комунікативної компетентності, рівня соціальної адаптації, забезпечує розвитку творчого потенціалу молодшого школяра.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, впровадження інноваційних технологій в сучасній українській школі є актуальним, адже тенденції розвитку сучасного суспільства вимагають від особистості критично мислити, швидко адаптуватися до нових змін, прагнути до саморозвитку, бути цілеспрямованим та наполегливим. Новації дозволяють урізноманітнити освітній процес, і дають можливість учням відчувати себе успішними, ініціативними. LEGO-технологія – один з інструментів, який допоможе педагогу зробити освітній процес цікавим, насиченим, доступним, а також стане однією з підвалин для формування ключових компетентностей XXI століття у молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України про освіту URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 09.05.2022)
2. Державний стандарт початкової освіти: затв. Постановою Каб. Міністрів України, від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti> (дата звернення 09.05.2022)
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.05.2022)
4. Гущина Н. І., Орлова Т. Г., Кондратова Л. Г. Нова українська школа: організація позаурочної діяльності в початковій школі на засадах партнерської взаємодії учасників освітнього процесу : навч.-метод. посіб. К. : Освіта, 2021. 160 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
6. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків, 2009. 179 с.
7. Рома О.Ю. Шість цеглинок в освітньому просторі школи : методичний посібник. The LEGO Foundation, 2018. 32 с.
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи. Вибр.тв.: В 5 т. К.: Рад. шк., 1977.

REFERENCES:

1. Verkhovna Rada of Ukraine (2022) Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine on Education]. Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Ministry of Education and Science of Ukraine (2018) Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: zatv. Postanovoiu Kab. Ministriv Ukrainy, vid 21 liutoho 2018 r. № 87 [State standard of primary education: approved. Resolution of the Cabinet. Ministers of Ukraine, dated February 21, 2018 № 87]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
3. Ministry of Education and Science of Ukraine (2016) Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [New Ukrainian school. Conceptual principles of secondary school reform]. Retrieved from: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
4. Hushchyna N. I., Orlova T. H., Kondratova L. H. (2021) Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia pozaurochnoi diialnosti v pochatkovii shkoli na zasadakh partnerskoi vzaiemodii uchasnykiv osvitnoho protsesu : navch.-metod. posib. [New Ukrainian school: organization of extracurricular activities in primary school on the basis of partnership interaction of participants in the educational process: teaching method. way]. Kyiv: Osvida.
5. Dychkivska I.M. (2004) Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii. Navch. posib. [Innovative pedagogical technologies. Teaching way]. Kyiv: Akademydav.
6. Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations] (2009). Kharkiv.
7. Roma O.Iu. (2018) Shist tsehlynok v osvitnomu prostori shkoly : metodychnyi posibnyk [Six bricks in the educational space of the school: a textbook]. The LEGO Foundation.
8. Sukhomlynskyi V.O. (1977) Rozмова z molodym dyrektorom shkoly [Conversation with a young school principal]. Vybrani tvory: V 5 t. Kyiv: Radianska shkola.

УДК 372.46

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.22>

Тетяна СЛОБОДЯНЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри культури і соціально-гуманітарних дисциплін, Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, Вознесенський узвіз, 20, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0002-1895-0501

Бібліографічний опис статті: Слободянюк, Т. (2022). Взаємодія мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої активності студентів мистецького напрямку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.22>

ВЗАЄМОДІЯ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОЇ МОВЛЕННЄВО-МИСЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМУ

У статті показано, що мислення і мова, виступаючи у взаємодії як вища психічна функція характеризуються взаємозалежними ознаками, кожна з яких полягає в логічній побудові мислення. Обумовленість взаємовпливу мови і мислення походять від визнання єдності цих явищ. Характеризуються механізми функціонування мислення у мові, здатність мови бути виразником і реалізатором мислення. Розглянуто детермінований зв'язок між мисленням та появою різних мовних засобів. Впроваджувати ідеї особистісно-орієнтованої освіти, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні проблеми, вимагає особливої організації практичної та мисленнєвої діяльності студентів. Сучасний розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки й практики впровадження нових інноваційних технологій і методів навчання, оцінювання якості знань студентів. Педагогічна інноватика полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні нових ідей у традиційну систему вищої школи. Мислення, як активний процес відображення об'єктивної дійсності в поняттях, судженнях, уявленнях, здатність людини міркувати, робити висновки. Термін «мовленнєво-мисленнєва взаємодія» розглядаються, як структурно-функціональна організація свідомості, що зумовлює взаємні переходи між сенсорним, перцептивним і мовленнєво-мисленнєвим рівнями. Мовленнєву діяльність забезпечують різні механізми (нейрофізіологічні, психологічні, опрацювання інформації, формування картини світу, пам'яті, сприйняття, мислення та ін.). Вирішення конкретних навчально-педагогічних проблем, наукових дискусій, систематизації дидактичного матеріалу, моделювання психічних процесів сприятиме усвідомленню й творчому опануванню психології мовлення. Послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій спрямованих набути практичних навичок усвідомленої вербальної і невербальної поведінки, що реалізуватимуться в подальшій професійній діяльності. Взаємозв'язок між мовою і мисленням, вчені вбачають у тому, що мова є знаряддям формування, засобом вираження і повідомлення думки. Зв'язок полягає у тому, що основні розумові категорії, одиниці мислення (поняття і судження) виражаються засобами мови, певними мовними одиницями: поняття виражаються окремими словами або словосполученнями, судження – пропозиціями. Теорія референції дозволяє використати розширений підхід до визначеності категорії таких понять, як якість знань і включити до неї порівняльні контексти. Автор обґрунтувала важливість використання мовленнєво-мисленнєвого аналізу відповідей студентів, для такого узагальнення стала концепція з оцінювання (контролю) навчальних досягнень студентів мистецького напрямку, яка доповнює один з аспектів теорії референції. На цій основі може бути створена загальна типологія референції у комунікативному акті перевірки знань із врахуванням мовленнєво-мисленнєвої взаємодії учасників комунікації.

Ключові слова: мовлення, мислення, пізнавальні процеси, висловлювання, мовленнєво-мисленнєва діяльність, сприймання, пам'ять.

Tatiana SLOBODYANYUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Culture and Social Sciences and Humanities, National Academy of Fine Arts and Architecture, Voznesensky Descent, 20, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-1895-0501

To cite this article: Slobodyanyuk, T. (2022). Vzayemodiya myslennya i movlennya u konteksti tsilisnoyi movlennyevo-myslennyevoyi aktyvnosti studentiv mystets'koho napryamu [Interaction of thinking and speech in the context of holistic speech-thinking activity of art student]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.22>

INTERACTION OF THINKING AND SPEECH IN THE CONTEXT OF INTEGRATED SPEECH AND THINK ACTIVITY OF ARTISTIC STUDENTS

The article shows that thinking and language, acting in interaction as a higher mental function are characterized by interdependent features, each of which consists in the logical construction of thinking. The conditionality of the interaction of language and thinking comes from the recognition of the unity of these phenomena. The mechanisms of functioning of thinking in language, the ability of language to be an expression and implementer of thinking are characterized. The deterministic connection between thinking and the appearance of different language means is considered. Implementing the ideas of personality-oriented education, original solutions to current educational problems, requires a special organization of practical and mental activities of students. Modern development of the education system requires pedagogical science and practice to introduce new innovative technologies and teaching methods, assess the quality of students' knowledge. Pedagogical innovation consists in updating the pedagogical process, introducing new ideas into the traditional system of higher education. Thinking as an active process of reflecting objective reality in concepts, judgments, ideas, human ability to reason, draw conclusions. The term "speech-thought interaction" is considered as a structural-functional organization of consciousness, which determines the mutual transitions between sensory, perceptual and speech-thought levels. Speech activity is provided by various mechanisms (neurophysiological, psychological, information processing, formation of the picture of the world, memory, perception, thinking, etc.). Solving specific educational and pedagogical problems, scientific discussions, systematization of didactic material, modeling of mental processes will contribute to the conscious and creative mastery of the psychology of speech. Consistent introduction into practice of techniques, methods of pedagogical actions aimed at acquiring practical skills of conscious verbal and nonverbal behavior, which will be implemented in further professional activities. Scientists see the relationship between language and thinking in the fact that language is an instrument of formation, a means of expression and communication of thought. The connection is that the main mental categories, units of thought (concepts and judgments) are expressed by means of language, certain linguistic units: concepts are expressed in individual words or phrases, judgments – sentences. The theory of reference allows to use an extended approach to the definition of the category of such concepts as the quality of knowledge and to include comparative contexts. The author substantiated the importance of using speech-thinking analysis of students' answers, for such a generalization was the concept of evaluation (control) of academic achievement of students of art, which complements one aspect of the theory of reference. On this basis, a general typology of reference can be created in the communicative act of testing knowledge, taking into account the speech-thinking interaction of communication participants.

Key words: *speech, thinking, cognitive processes, utterances, speech-thinking activity, perception, memory.*

Постановка проблеми. Звернення до психічної мовленнєво-мисленнєвої діяльності обумовлює необхідність враховувати одну з основних функцій комунікації – функцію прикладного моделювання відповідей студентами. Мислення, як частина пізнавальних (когнітивних) процесів, пов'язане з мовленням, разом з яким воно розвивається й бере участь у пізнанні світу. Мовами зі специфікованою семантикою є мистецтвознавство і включає, поряд із загальноживаними фрагментами, спеціально зумовлені терміни, які становлять категоріальний апарат кожної із наук. Наприклад, **сила; простір; проекція** застосовують у різних галузях, вони мають свій спеціальний зміст. Простір і час є основними передумовами формотворення просторових мистецтв, які утворюють можливість існування художніх форм у трьох вимірах і в часі. У музейно-виставковому **просторі** є інтерактивна взаємодія і когнітивні інструменти, які уособлюють роль **просторово-часових категорій** мистецтва. В ситуації традиційних форм організації навчання та постійного складу академічної групи, мовлення як за формою, так і за змістом є індикатором

рівня освіченості та компетентності, а отже, успішності у професії. Результатом цих процесів є прискорення темпів змін комунікативного середовища, трансформація культури мовлення в різних соціальних практиках.

Аналіз досліджень. Основною умовою культурно-історичного розвитку суспільства, спрямування складної та диференційованої людської діяльності, є мова і мислення. Прихильники концепції про провідну роль мислення в його стосунках з мовою, визнають мову явищем самостійним і в той же час підкреслюють вплив на мислення. Мова впливає на мислення і пізнавальну діяльність людини, універсальне середовище для культурних перетворень, наділена здатністю продукувати інформаційну культуру. Мова забезпечує можливість абстрактного, узагальненого мислення і пізнання. Мислення й мовлення виконують різні функції й розвиваються окремо. Вихідною функцією мови є комунікативна. Розуміння мови, як засобу трансляції соціокультурної інформації, прийнято на основі концепції Л. С. Виготського про фазову структуру мовлення. Його послідовники та представники психолінгвістичної

школи О. Р. Лурія, О. М. Леонтьєв, М. І. Жинкін, Т. В. Ахутіна розширили цю позицію. Вони вважають, що структура мовлення охоплює такі основні послідовні етапи: **мотив, інтенція, внутрішнє програмування та реалізація**. Мовлення поряд із предметною діяльністю є основою для побудови всіх вищих форм довільної свідомої діяльності, переводячи психічні процеси на вищий рівень забезпечуючи найскладніші форми переробки інформації та організації довільної, свідомої дії. «Більше того, і саме мовлення з повним правом можна назвати психічною властивістю людини, в якій, безпосередньо, відображаються її психічні стани» (Виготський, 1978, с. 42).

Найпоширенішою класифікацією видів мислення вважається за формою перебігу мислення, як психічного процесу, зокрема: наочно-дійове мислення, пов'язане із практичними діями. Під час безпосереднього сприймання і використання предметів та дій із ними, засвоюється відношення між предметами та їх можливості. В даний час, наявність зв'язку мови і мислення, їх взаємовідношення і взаємодія визнаються в самих різних лінгвістичних і філософських напрямках. У той же час проблема зв'язку розглянутих явищ є однією з найскладніших і дискусійних в мовознавстві і філософії, що пояснюється складністю самих явищ мови і мислення, суперечливістю природи цих явищ, закони яких ще недостатньо вивчені. В теоретичних напрацюваннях О. О. Потєбні мова для нього постає симбіозом зовнішніх і внутрішніх форм, де першочергове значення відводиться внутрішній формі. На його думку, «внутрішня форма слова є відношенням змісту думки до свідомості; вона показує, як людині уявляється її власна думка» (Потєбня, 1999, с. 91). Внутрішнє мовлення – залежить від особливостей мислення конкретного індивіда, його інтелектуального рівня освіченості, природної кмітливості.

Зовнішнє мовлення – це основний засіб комунікації в спільній діяльності, що дозволяє використовувати мову для вказівки зовнішніх предметів (індикативна функція мови), їх позначення (сигніфікативна функція), називання (номінативна функція), пізнання їх істотних сторін й відношень (гностична функція). Здійснюється в різних формах: усній і письмовій, діалогічній і монологічній.

Нові психофізіологічні, нейрофізіологічні, нейропсихологічні та нейролінгвістичні дослідження з мовленнєво-мисленнєвого аналізу мовлення за своєю природою характеризують, що формування змісту мовлення визначається обсягом висловлювання, планом, композицією, фактами, аргументами. Створення внутрішнього мисленнєвого плану висловлювання має різний ступінь узагальнення або конкретності. Оскільки мовлення є засобом і формою спілкування, безпосередньо пов'язане з психічними властивостями і станами особистості – прояв почуттів: настрої, афекти, ейфорія, тривога, фрустрація та ін.; вияв уваги: зосередженість, неувважність; вияв волі, рішучість, розгубленість, зібраність; вияв мислення: сумнів, впевненість; вияв уяви: мрії та ін. Такі вияви є відносно статичними моментами у психіці індивіда й безпосередньо по-різному виражаються в мовленні. Психічні властивості, як стійкі вияви психіки, їх закріпленість і повторність у структурі особистості (наміри, мотиви, цілі, характер, темперамент, здібності, знання, свідомість тощо) відображаються в мовленні і впливають на нього. Імануїл Кант писав: "Кожна мова є позначення думок і, навпаки, найкращий спосіб позначення думок є позначення за допомогою мови, зрозуміти себе та інших. Мислити – значить говорити з самим собою" (Кант, 1966, с. 430). Отже, психічні явища безпосередньо пов'язані з мовленням, обумовлюють його перебіг і становлення.

Метою даної статті є дослідження мовленнєво-мисленнєвої діяльності як наукової галузі пізнання. Одним із значущих відношень в аспекті мовного семіозису є референція, що позначає рівні пізнавальної сфери студентів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення потреб у навчанні та розвитку майбутніх фахівців мистецтвознавства є одним із ключових факторів, що впливають на реалізацію успішної навчальної діяльності, орієнтирами і мотивують на досягнення визначених цілей у професійному становленні. Через розширення мовних практик відбувається їх матеріалізація: перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього. Здійснюється звукове або графічне оформлення висловлювання, що дозволяє уточнити, збагатити теоретичні знання студентів мистецького напрямку та навчити їх вибудовувати відповідь стосовно їх пізнавальної сфери. Мова як

знакова система, служить засобом вираження думок, засобом спілкування і передачі думок на основі взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої інформації від людини до людини.

Актуальне питання, щодо визначення рівнів розумової взаємодії між партнерами, відбувається на рівні діагностичного, інформаційно-смыслового та корекційно-розвивального компонентів локалізації, зокрема, структури висловлювань студентів, їх відповідність взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої активності. Зв'язок і єдність мови та мислення не означають їх тотожності; між ними є принципові відмінності, кожне з цих явищ має свої специфічні особливості. Мова, його одиниці мають матеріальне, звукове вираження, сприймаються та забезпечуються психічними процесами. Мова і мислення різняться за своїми функціями, за призначенням в житті людей. Основним призначенням мови є повідомлення, передача думки, а мислення служить джерелом отримання нових знань, їх вдосконалення та розвитку. "Метою мислення є отримання нових знань, їх систематизація, тоді як мова всього лише обслуговує пізнавальну діяльність, допомагаючи оформити думки і закріпити знання, передати їх" (Потебня, 1999, с. 272).

Питання оцінювання результатів навчальної діяльності студентів мистецького напрямку було і залишається доволі складним. Певну допомогу в його розв'язанні може надати усвідомлення взаємопов'язаних понять "критерії оцінки" і "норми оцінки". Під оцінкою успішності студентів мистецького напрямку ми розуміємо систему показників, які відображають їх об'єктивні знання та вміння, відповідно до вимог, що визначаються навчальними програмами. Конкретно можна вказати на такі вимоги: глибина розуміння знань, їх повнота, вміння студента мистецького напрямку самостійно мислити; розуміння важливості отриманих знань для сформованості наукового світогляду; рівень сформованості професійних умінь і навичок, систематизації наукових знань, рівень інтелектуального розвитку та готовність студента здійснювати трансляцію набутих знань. Мова і мислення, незважаючи на наявність взаємозв'язку, представляють собою явища відносно самостійні. Мислення

є вираженням своїх категорій матеріального втілення, реалізації мислення, розвитку та вдосконалення. Компонентний аналіз надав можливість визначити засоби, які беруть участь у формуванні взаємодії мислення і мовлення в контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої системи висловлювань. Застосований метод дозволив формалізувати структуру референції висловлювань відповідей студентів мистецького напрямку, розширив виділення категорії з позицій референції висловлювання. Діагностичний (попередній) контроль спрямовувався на визначення рівня освітньої компетентності студентів мистецького напрямку з певної проблематики, рівня взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої активності. Напередодні вивчення теми, засвоєння якої ґрунтувалися на раніше вивченому матеріалі, викладач з'ясовував рівень розуміння опорних знань, актуалізував їх. Розуміння навчального мовлення – когнітивна операція осмислення та засвоєння інформаційного масиву або тексту на підставі сприйняття семантичного змісту висловлювань, їх мисленнєвого опрацювання із залученням тексту, процедур пам'яті, тобто власного тезауруса (словника) і норм комунікації. Реалізується у взаємодії усвідомленого й неусвідомленого, вербалізованого і того, що не підлягає вербалізації. Розуміння має два рівні – мовний та змістовий, які неможливі один без одного. Якість розуміння (інтерпретації) залежить від контексту сукупності умов, за яких здійснюється комунікація. При цьому ми виходили з позиції, яку визначив К. Д. Ушинський: хороші дидакти те й роблять, що без кінця повторюють і лише кожен раз додають щось нове. Повторна перевірка якнайкраще сприяє переведенню знань з короткотермінової до довготривалої пам'яті.

Тематичний контроль пов'язаний з перевіркою рівня знань, умінь та навичок в обсязі теми конкретної навчальної дисципліни. Цей метод сприяє розвитку в студентів мистецького напрямку уміння мислити, висловлювати думки в логічній послідовності, розвивати культуру усного мовлення, а від викладача майстерності: уміння доцільно формулювати запитання, спонукати студентів до активного мислення, слухати та аналізувати інші відповіді, об'єктивно оцінювати їх. Теми до кожного змістового модуля включають багатоваріантні завдання

для неупередженого оцінювання результатів праці студентів мистецького напрямку. Тривалість таких робіт може бути різною (15-30 хвилин). Усі роботи викладач має ретельно перевіряти й об'єктивно оцінювати. Така робота сприяє розвитку в студентів мислення, оволодінню методами систематизації, узагальнення, моделювання опорних схем тощо. Виконання при цьому модульно-розвивальних завдань і побудова логічно-образних схем забезпечує використання всіх цих складових. Практична перевірка пов'язана із залученням студентів до конкретної практичної діяльності, коли перевіряються вміння застосовувати знання на практиці. Така перевірка впливає із сутності процесу референції, в якому практика відіграє спонукальну і контролюючу роль. Аргументи і пояснення на фактичному об'єктному рівні полягають у критичному осмисленні висловлювань. Здійснюючи практичну перевірку, ми ретельно підходили до підготовки завдань, які спонукають студентів до застосування у взаємодії мислення і мовлення в контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої системи знань. Визначаючи навчальні завдання для теоретичної або практичної перевірки, розуміємо про забезпечення критеріїв їх оцінювання (Слободянюк, 2015, с. 271).

Системне мислення це процес оперування системними поняттями, які відображають взаємозв'язок об'єктів (предметів думки) між собою. Основні системні поняття: "система", "елемент", "структура", "організація", "цілісність", "частина", "взаємозв'язок". Об'єктивною основою розвитку системного мислення є факт існування наукових об'єктів, які виступають, як різноманітні об'єкти навчально-методичного комплексу, взаємопов'язані між собою і впливають на їх розуміння. Структурно внутрішній взаємозв'язок між навчальними елементами за типом координації створює систему знань, як упорядковану цілісність. Це забезпечує інтеграцію міжпредметних зв'язків в навчально-методичному матеріалі. Вміння висловлювати думки тісно пов'язане з міркуванням, а це розумовий процес, у ході якого на основі вже наявних, відомих знань отримують нове знання. Міркування, розуміємо як зіставлення думок, пов'язування їх для відповідних висновків.

Мова і мислення функціонують і розвиваються зовсім різними законами. У світі налічу-

ється кілька тисяч мов, і кожна з них має свої особливі, специфічні закони, правила. Це означає, що мовні закони носять індивідуальний характер. Як стверджують вчені, логічний лад думки однаковий у всіх людей світу, незалежно від того, за допомогою якої мови вони формулюють і виражають свої думки.

В педагогічній науці залишається проблемність розробки типології референційних відношень між учасниками спілкування в комунікативному акті: викладач-студент; студент-викладач-студент та структури референції висловлювань у зіставленні з висловлюваннями інших виступаючих в діалозі. Адаптувати сучасному фахівцеві мистецького напрямку необхідні вміння самостійно орієнтуватись у швидкому потоці інформації, творчо підходити до вивчення і засвоєння нових перспектив науки і техніки, мати організаторські здібності та високий рівень загальної культури.

Таким чином, референції при визначенні якості знань студентів мистецького напрямку виявляються у побудові їх висловлювання, яке формується у вигляді певної моделі: типи та структура референції (теоретичне обґрунтування) виступає продукуванням висловлювань, що можуть свідчити про якість знань і розглядається з погляду моделюючої функції мови. У процесі вивчення предметів гуманітарного циклу використовуються навчально-рольові ігри, що проходять у вигляді копіювання наукових, культурних, соціальних подій (конкурс знавців, засідання круглого столу, наукова промова, конференція) та у вигляді предметно-змістових моделей (наприклад, ігри-представлення, презентація творчих надбань певного автора, персоналій використовуючи різноманітні його наукові здобутки; складання промов від його імені, тощо). Даючи студентам мистецького напрямку завдання у формі кейсів, ми відкриваємо їм значно більшу можливість поділитись своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчатись не тільки у викладача, а й один в одного. Це підвищує впевненість студентів, вони навчаються слухати інших і точніше висловлювати свої думки. Таким чином, відбувається суміщення трьох систем: мовної картини, концептуальної системи суб'єкта думки та системи теоретичних знань, порівняльні фактори. Під час практичних занять ми використовуємо роботу у варіаційних парах, де кожен із партнерів навчає іншого, або

робота малими творчими групами, коли йде спільний пошук рішення, проводяться дискусії, здійснюється взаємоконтроль.

Висновки. Проаналізовані проблеми взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості крізь призму тісної взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності доводять,

що впродовж усього життя пізнавальні процеси і мовлення стають взаємозалежними. Перспективою дослідження є докладний розгляд означених рівнів комунікації і потребує подальших досліджень, спрямованих на пізнання мовленнєво-мисленнєвої діяльності, наявність взаємозв'язку між мовленням й пізнавальною сферою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Москва, 1978. 393с.
2. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. Москва, 1966. Т. 6. 430с.
3. Потебня А. А. Мысль и язык. Москва: Лабиринт, 1999. 300 с.
4. Слободянюк Т.Б. Розвивальна комунікативна ситуація в навчально-виховному процесі. Проблеми освіти: Наук. зб./ Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України,-К.: 2015. –Вип.№ 80 ч.2.,С.271-274.

REFERENCES:

1. Vyigotskiy L. S. (1978) Razvitie vyisshih psihicheskikh funktsiy [Development of higher mental functions] Moscow. 393 s. [in Russian].
2. Kant I. (1966) Antropologiya s pragmaticheskoy tochki zreniya [Anthropology from a pragmatic point of view] Moscow. T. 6. 430s. [in Russian].
3. Potebnya A. A. (1999) Myisl i yazyik [Thought and language] Moscow : Labirint. 300 s [in Russian].
4. Slobodianiuk T. B. (2015) Rozvyvalna komunikatyvna sytuatsiia v navchalno-vykhovnomu protsesi [Developmental communicative situation in the educational process.]. Problemy osvity: Nauk. zb./ Instytut innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity MON Ukrainy. Kyiv.: Vyp. № 80 ch. 2. S. 271-274. [in Ukrainian].

УДК 373.3.016:028]:159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.23>

Ірина СУХОПАРА

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0001-6330-7825

Бібліографічний опис статті: Сухопара, І. (2022). Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.23>

ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Орієнтація освітнього процесу на гармонічне поєднання раціонально-сміслової та емоційно-вольової сфер здобувачів освіти спонукає педагога до посилення емоційно-ціннісного компонента навчання, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, що визначено завданням вивчення мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі.

Метою дослідження є теоретичний аналіз і висвітлення практичних аспектів збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання.

Було використано такі методи, як аналіз філософських, психолого-педагогічних наукових джерел для з'ясування сутності понять, систематизація та узагальнення даних з метою виявлення стану досліджуваної проблеми.

Проаналізовано дефініції основних понять «досвід», «емоційний досвід», «чуттєвий досвід», «емоційно-чуттєвий досвід». Подано розуміння поняття «емоційно-чуттєвий досвід молодших школярів» як сукупності уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом, що визначають систему ставлень і цінностей людини. Представлено функції емоційно-чуттєвого досвіду: ціннісно-орієнтовна, емоційна, мотиваційна, оцінна, розвиваюча, комунікативна. Визначено змістові компоненти емоційно-чуттєвого досвіду, особливості його збагачення в молодшому шкільному віці. Окреслено основні вміння учнів 3-4 класів з вивчення мовно-літературної освітньої галузі, які стосуються збагачення емоційно-чуттєвого досвіду на уроках літературного читання відповідно до Державного стандарту початкової освіти. Запропоновано способи збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання, напрями роботи з художнім твором.

Зроблено висновок про значний потенціал уроків літературного читання, для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів.

Ключові слова: досвід, емоційно-чуттєвий досвід, емоції, почуття, цінності, уроки літературного читання, молодші школярі.

Iryna SUKHOPARA

Ph.D. in Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Elementary Education, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudryavsky str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

To cite this article: Sukhopara, I. (2022). Zastosuvannia metodiv i pryiomiv krytychnoho myslennia v protsesi vyvchennia movno-literaturnoi osvitnoi haluzi NUSH [Enrichment of emotional and sensual experience of junior schoolchildren in literary reading lessons]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.23>

ENRICHMENT OF EMOTIONAL AND SENSUAL EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

The orientation of the educational process on the harmonious combination of rational-semantic and emotional-volitional spheres of students encourages teachers to strengthen the emotional and value component of learning, enrich the emotional and sensory experience of primary school pupils.

The aim of the study is theoretical analysis and coverage of practical aspects of enriching the emotional and sensory experience of elementary school students in reading lessons.

Methods such as the analysis of philosophical, psychological and pedagogical scientific sources to clarify the essence of the concepts, systematization and generalization of data to identify the state of the problem were used.

The definitions of the basic concepts «experience», «emotional experience», «sensory experience», «emotional-sensory experience» are analyzed. The understanding of the concept of «emotional and sensory experience of junior high school students» as a set of ideas, knowledge, skills, abilities in the emotional sphere, acquired in the process of direct practical interaction with the world, defining the system of attitudes and values. The functions of emotional and sensory experience are presented: value-oriented, emotional, motivational, evaluative, developmental, communicative. The semantic components of emotional and sensory experience, features of its enrichment in primary school age are determined. The main skills of students of 3-4 grades in the study of language and literature education, which relate to the enrichment of emotional and sensory experience in reading lessons in accordance with the State Standard of Primary Education. The ways of enriching the emotional and sensory experience of junior schoolchildren in the lessons of literary reading, the directions of work with the work of art are offered.

It is concluded that there is a significant potential for reading lessons to enrich the emotional and sensory experience of younger students.

Key words: experience, emotional and sensory experience, emotions, feelings, values, reading lessons, elementary school students.

Актуальність проблеми. Орієнтація освітнього процесу на гармонічне поєднання раціонально-сислової та емоційно-вольової сфер здобувачів освіти спонукає педагога до розвитку емоцій, почуттів школярів. Це вимагає активізації емоційно-чуттєвої сфери школярів, виховання ціннісного ставлення до себе, інших, світу, створення емоційно сприятливої атмосфери міжособистісних відносин під час навчання. Вивчення мовно-літературної освітньої галузі в початковій школі забезпечує емоційно-ціннісний компонент навчання молодших школярів, а обов'язковим результатом окреслено збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів. Відповідно, актуальною постає проблема набуття здобувачами початкової освіти емоційно-чуттєвого досвіду, визначення способів його збагачення на уроках літературного читання в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження категорій «емоції» та «почуття», їх характеристика, природа виникнення, функції, класифікація видів подані в працях психологів В. Виготського, В. Вілюнаса, В. Вунда, Б. Додонова, К. Ізарда, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, П. Якобсона та інших. Вікові особливості емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку представлені в роботах І. Беха, Л. Божович, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Кононко, А. Кошелевою. Вплив емоцій і почуттів на освітній процес обґрунтовано в дослідженнях Ш. Амонашвілі, І. Лернера, О. Савченко (вплив на процеси пізнання), І. Беха, Т. Гаврилової, П. Якобсона (зв'язок із вихованням), Н. Бібік, Г. Щукіної (вплив на мотивацію навчання). На ціннісну складову емоційно-чуттєвого досвіду на уро-

ках читання в початковій школі звертається увага в розвідках О. Вашуленко, О. Новікової, О. Петрик, Я. Кодлюк. Проте недостатньо висвітлені питання розуміння і визначення поняття «емоційно-чуттєвий досвід», його функцій, особливостей збагачення на уроках літературного читання в початковій школі.

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі й висвітленні практичних аспектів збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дефініція «досвід» широко розглядається зарубіжними і вітчизняними науковцями філософії – як сукупність чуттєвих даних і вражень (Беркли, 1978; Юм, 1995), психології – як знання та навички, які людина набуває в процесі соціалізації, а також спосіб пізнання дійсності, що ґрунтується на його безпосередньому чуттєвому засвоєнні (Вундт, 2001; Дьюї, 1997; Роджерс, 1994), педагогіки – як набуття і засвоєння соціального досвіду, формування здібностей і якостей особистості. Доведено, що досвід набувається в процесі діяльності, навчання, виховання. Важливими при цьому виступають емоційні переживання суб'єкта (Бергфельд, 2010).

В науковій літературі окремо представлені поняття «емоційний досвід» і «чуттєвий досвід». Категорія «емоційний досвід» розглядається як: «система індивідуальних емоційних ресурсів, що обумовлює особливості емоційного ставлення суб'єкта до світу і характер емоційного відображення дійсності в індивідуальній свідомості» (О. Журавльова) (Журавльова, 2009, с. 59); «система емоцій та почуттів, які переживала людина в історії свого життя, що

мають різну міру впливовості на теперішнє та майбутнє» (Л. Лисенко) (Лисенко, 2007, с. 18); «закріплені способи реагування на подразники оточуючої дійсності, ієрархізована система емоцій та почуттів» (О. Винославська) (Винославська, 2005). На думку психолога П. Якобсона, зміст емоційного досвіду полягає не лише в емоційних реакціях на певні соціально-значущі об'єкти, а і в узагальненій, сформованій на цій основі здатності переживати ті або інші емоції безвідносно до конкретних об'єктів, можливості відтворювати у свідомості пережиті емоції, наявності уяви про них та їх можливої сили, викликати в собі ці емоції і адекватно відгукуватися на емоції інших людей (Якобсон, 1998). Категорія «чуттєвий досвід» розглядається як сукупність сприйняття органами чуття, що набувається в процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і становить основу всіх знань про матеріальний світ. Проблема набуття чуттєвого досвіду висвітлюється дослідниками дошкільної психології та педагогіки з точки зору сенсорного розвитку дитини. Чуттєвий досвід дітей розуміють як уявлення, набуті ними на основі відчуття і сприймання предметів та явищ навколишнього середовища за допомогою різних органів чуття.

Термін «емоційно-чуттєвий досвід» зустрічається в роботах І. Лернера, які присвячені методам навчання і розглядається як складова соціального досвіду. Науковець визначає чотири взаємопов'язаних компоненти соціального досвіду: 1) знання про світ (природу, суспільство і техніку) і способи діяльності; 2) досвід здійснення способів діяльності, якій втілюється у вміннях і навичках; 3) досвід творчої, пошукової діяльності, який виражається в готовності до вирішення нових проблем; 4) емоційно-чуттєвий досвід, який обумовлює ставлення до світу і систему цінностей особистості. Емоційно-чуттєвий досвід включає, на думку педагога, емоційні переживання, які відповідають потребам і системі цінностей даного суспільства або соціального прошарку; відрізняється якісними характеристиками (видами емоцій), динамічністю і об'єктами, на які він спрямований; обумовлює вольову (тобто ступінь напруженості емоцій), моральну, естетичну реакції на оточуючу індивіда дійсність та його власні прояви; тісно пов'язаний з системою соціальних потреб (Лернер, 1981, с. 62). Також

науковець зауважує, що емоційно-чуттєвий досвід відображає і формує потреби людини, обумовлює ставлення людини до світу, співвіднесення оточуючої дійсності і своєї діяльності в ній зі своїми потребами і мотивами. (Лернер, 1981, с. 57-64). Потрібно зазначити, що в дослідженнях педагог поруч із терміном емоційно-чуттєвий досвід застосовує також як синонімічний термін емоційно-ціннісний досвід, підкреслюючи таким чином важливість потреб, системи цінностей у формуванні досвіду.

Терміном емоційно-ціннісний досвід послуговуються і дослідники: О. Вашуленко, розглядаючи емоційно-ціннісний розвиток молодших школярів на уроках читання; Я. Кодлюк, аналізуючи аспекти емоційно-ціннісного ставлення учнів у підручниках для початкової школи; М. Яновська, висвітлюючи емоційно-ціннісний підхід до освітнього процесу. Вважаємо синонімічними поняття емоційно-чуттєвий і емоційно-ціннісний, виходячи з спільного в розумінні категорій «почуття» як «стійкого внутрішнього емоційного ставлення особистості до дійсності, того, що відбувається в її житті, що вона пізнає або робить» (Максименко, 2000) і «цінності» як «форми прояву людиною різноманітного ставлення до предмета, події, явища» (В. Василенко). Можемо помітити, що в основі цінностей лежать почуття, цінність є ставленням людини. Розуміємо емоційно-чуттєвий досвід молодших школярів як сукупність уявлень, знань, умінь, навичок в емоційній сфері, які набуті в процесі безпосередньої практичної взаємодії зі світом, що визначають систему ставлень і цінностей людини.

В початковій школі закладаються основи ціннісних орієнтацій, виявляється особлива чутливість до емоційно-вольового розвитку дітей. Психологами (В. Крутецький, Г. Люблінська, А. Петровський, П. Якобсон) встановлено, що молодший шкільний вік це період підвищеної емоційності, вразливості, піддатливості, пластичності, чутливості нервової системи, формування ціннісних орієнтирів. З посиленням розвитку другої сигнальної системи, дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, свідомо орієнтуватись у власних емоціях, розуміти власні ціннісні емоційні прояви та почуття оточуючих. Саме тому набуває актуальності робота педагога щодо збагачення, поглиблення, розширення,

урізноманітнення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів.

Емоційно-чуттєвий досвід є невід'ємною складовою освітнього процесу в початковій школі, оскільки він виконує такі функції, як: ціннісно-орієнтовну – ознайомлення, пізнання, розуміння, освоєння, привласнення, прийняття загальнолюдських, демократичних, національних цінностей людства, соціокультурних норм; емоційну – забезпечення яскравого, різноманітного, емоційно насиченого життя молодшого школяра; мотиваційну – стимулювання діяльності, розвитку, навчання, виховання, становлення індивідуальності; оцінну – вироблення власних оцінних суджень; пізнавальну – емоційне пізнання світу; розвиваючу – розвиток емоційно-вольової сфери дитини; комунікативну – здійснення спілкування, взаємодії з іншими на емоційній основі.

Щодо змісту емоційно-чуттєвого досвіду важливою є думка психолога П. Якобсона, який вважав, що потрібно цілісно впливати на особистість, щоб викликати адекватні переживання. З іншого боку, для розвитку емоційно-моральної культури школяра потрібні спеціальні впливи саме на його емоційну сферу (Якобсон, 1966). На нашу думку, в змісті емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів можна виділити два компоненти: емоційний і ціннісний (чуттєвий). Емоційна складова включає вияв, вираження, розуміння власних емоцій, керування ними і розуміння емоційних станів інших (ровесників, учителів, батьків, оточуючих), а ціннісна складова – прийняття і привласнення соціокультурних норм, цінностей людства, вироблення власних поглядів, оцінних суджень, створення власної системи цінностей. Ці компоненти взаємопов'язані, оскільки емоції викликають почуття (моральні, естетичні, інтелектуальні, праксичні), переживання подій, вчинків, цінностей, які стають особистісно-значущими. Щодо особливостей формування емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів можна зазначити, що емоційна складова буде спрямована на ознайомлення з спектром емоцій, їх вербалізацію, адекватним вираженням, опануванням засобами вираження емоційних станів, розуміння і керування власними емоціями (контроль, регуляція, переключення зміни настрою, налаштування на позитив, стримування, припинення, подолання нега-

тиву), розпізнавання емоційного стану інших за зовнішніми ознаками, розуміння емоцій оточуючих людей, проникнення в емоційний світ інших; ціннісна складова забезпечує виховання моральних, естетичних, праксичних, інтелектуальних почуттів, вироблення власних оцінних суджень, ціннісних ставлень, внутрішнє прийняття соціокультурних норм, цінностей.

Формування емоційно-чуттєвого досвіду здобувачів початкової освіти є важливим завданням вивчення мовно-літературної освіти, на якому наголошується в Державному стандарті початкової освіти (2018), Типових освітніх програмах для учнів 1–4 класів О. Савченко і Р. Шияна. Так, обов'язковими результатами учнів визначені такі вміння, як: висловлення власного ставлення, думок, поглядів, вподобань, відчуттів, емоцій щодо прослуханого/ побаченого, прочитаного твору, літературних персонажів, навколишнього світу; розпізнавання, опис, розуміння емоцій, почуттів співрозмовників, персонажів твору; опис власних відчуттів та емоцій, висловлення власного ставлення; співпереживання, відтворення емоцій літературних персонажів під час інсценізації; експериментування з твором. Перелік обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в 3–4 класах відповідно до Державного стандарту початкової освіти представлено в таблиці 1.

Як бачимо, представлені обидва змістові компоненти емоційно-чуттєвого досвіду: емоційний – розуміння, вираження власних емоцій та спостереження, розпізнавання почуттів інших під час вивчення художніх творів і ціннісний – висловлення власного ставлення, аналізу, оцінці подій, вчинків літературних персонажів. Уроки літературного читання в початковій школі мають значний потенціал для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів, оскільки ознайомлюючись з художнім твором, учні проникають у внутрішній емоційний стан, мотивацію поведінки літературних персонажів. Саме художній твір, персонажі, їх поведінка, вчинки, мотиви викликають почуття (гідності, честі, поваги, справедливості, відповідальності, сорому, захоплення), емоційно усвідомлене ставлення до моральних цінностей. Події, вчинки, персонажі, які описані в художньому творі є механізмами впливу, які здатні викликати співпереживання, стан іден-

**Вимоги до обов'язкових результатів навчання з вивчення
мовно-літературної освітньої галузі в 3-4 класах**

<i>Взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях</i>	
Оцінює усну інформацію	висловлює своє ставлення до усного повідомлення, простого тексту, медіатексту, обґрунтовує думки, спираючися на власний досвід; визначає позицію співрозмовника, погоджується з нею або заперечує її
Висловлює і захищає власні погляди	висловлює власні погляди, підтверджує їх прикладами, враховує думки інших осіб;
Використовує вербальні та невербальні засоби під час представлення своїх думок	обирає вербальні та невербальні засоби спілкування, доречно використовує їх для спілкування та створення простих медіатекстів відповідно до комунікативної мети;
Регулює власний емоційний стан	описує власні емоції та емоції співрозмовника від прослуханого/побаченого;
<i>Сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення свого досвіду</i>	
Збагачує естетичний та емоційно-чуттєвий досвід	описує емоційний стан персонажів, співпереживає
Оцінює текст	висловлює власне ставлення до творів, літературних персонажів, об'єктів мистецтва і навколишнього світу, наводить прості аргументи щодо власних думок, використовуючи текст, власний досвід та інші джерела; описує враження від змісту і форми медіатексту
Читає творчо	експериментує з текстом (змінює сюжет, переказує текст з іншої позиції, додає персонажів, імпровізує під час інсценізації)
<i>Висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови</i>	
Створює письмові висловлювання	створює тексти різних типів і жанрів (казка, розповідь, опис, міркування);
Використовує знання з мови у мовленнєвій творчості	виокремлює характерні риси свого мовлення (улюблені слова, фрази); спостерігає за їх впливом на співрозмовників;

тифікації, ефект емоційного зараження, спонукають до самоаналізу, саморозвитку.

На уроках літературного читання важливо створити психологічно-комфортну, емоційну, моральну атмосферу в класі, де школярі зможуть вільно висловити власну думку, враження від прочитаного художнього твору, обговорити, поміркувати, посперечатися, не хвилюючись, що їх погляди, емоції, почуття будуть засуджені, висміяні, проігноровані. Вчителю бажано забезпечити умови для того, щоб емоційна реакція школярів щодо прочитаного художнього твору відповідала його загальному емоційному настрою. Під час обговорення художнього твору спонукати до висловлення власного бачення, трактувати різні ставлення до подій, вчинків персонажів, вчити співвідносити власні думки з поглядами однокласників. Така атмосфера буде стимулювати в учнів переживання, особистісне ставлення, мотивувати до внутрішнього прийняття соціокультурних норм і цінностей, розширювати емоційно-оцінну лексику, збагачувати досвід міжособистісного спілкування.

Для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів на уроках літературного читання важливо:

добирати художні твори, що відповідають віковим пізнавальним потребам дитини, описують події, що зрозумілі, зустрічаються в житті учнів, викликають емоційний відгук, спрямовані на розуміння, усвідомлення, внутрішнє прийняття загальнолюдських, національних цінностей, соціокультурних норм;

акцентувати увагу на емоціях, почуттях, що викликають художні твори, швидко, гнучко, адекватно реагувати;

виокремлювати яскраві емоційні епізоди, що описані в творі, зосереджувати на них увагу, коментувати, пояснювати, аналізувати їх, показувати власне ставлення, давати власну оцінку;

виділяти вчинки персонажів твору, мотиви їх поведінки, оцінювати, реагувати емоційно, виявляти почуття, особистісне ставлення;

створювати проблемні ситуації, ігри, пропонувати емоційно-орієнтовані, ціннісно-орієнтовані завдання, в яких закладена неоднозначність, багатоваріантність, ускладненість вибору, які стимулюють активний пошук рішень у процесі спілкування, обговорення, висловлення різних думок, їх пояснення, обґрунтування, розгляд можливих наслідків, звернення до внутрішнього світу людини;

відображати враження від художнього твору в творчій діяльності – інсценуванні, розповіді, малюнку, грі.

Під час ознайомлення, розуміння, аналізу художнього твору важливо спрямувати роботу на: розкриття емоційної сфери персонажів твору, їх почуття, ставлення, цінності (внутрішній світ героїв, мотивація їх вчинків);

розуміння емоцій і почуттів автора твору;

виявлення особистісного ставлення до прочитаного, подій, вчинків персонажів, описаних у творі, прояв співпереживання, співчуття, захоплення.

Така робота допоможе молодшим школярам зрозуміти самих себе й інших людей, позбавитись власних переживань, відшукати способи поведінки в складних життєвих ситуаціях, стати впевненими, розкутими, вчитися керувати власними емоціями, побачити як емоції впливають на оточуючих людей, до яких наслідків призводять, збагатити емоційно-чуттєвий досвід і застосовувати його в практичному житті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Орієнтація освітнього процесу на емоційно-ціннісну складову зумовили переосмислення підходів до збагачення емоційно-чуттєвого досвіду здобувачів початкової освіти. Емоційно-чуттєвий досвід є невід’ємною складовою освітнього процесу в початковій школі і виконує ціннісно-орієнтовну, емоційну, мотиваційну, оцінну, розвиваючу, комунікативну функції. Уроки літературного читання в початковій школі мають значний потенціал для збагачення емоційно-чуттєвого досвіду учнів, оскільки художній твір викликає емоції, почуття, співпереживання, ціннісні ставлення, допомагає проникнути у внутрішній емоційний стан, мотивацію поведінки літературних персонажів, спонукає до самоаналізу, саморозвитку. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці діагностичних матеріалів для визначення емоційно-ціннісного досвіду здобувачів початкової освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бергфельд А. Ю. Эмоциональный опыт как теоретический конструкт. *Вестник Пермского университета. Серия Философия. Психология. Социология*, 2010. Вып 1 (1). С. 38–46.
2. Беркли Дж. Сочинения. Москва : Мысль, 1978. 556 с.
3. Вундт В. Введение в философию / под ред. А. Л. Субботина. Москва : ЧеРо : Добросвет, 2001. 355 с.
4. Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 // База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.09.2021).
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва : Совершенство, 1997. 208 с.
6. Журавльова М. О. Емоційний інтелект як проблема психологічних досліджень. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 57–61.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
8. Лисенко Л.М. Особливості розвитку емоційної пам’яті у старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2007. 20 с.
9. Максименко С.Д., Соловієнко В.О. Загальна психологія: навч. посібник. Київ: МАУП, 2000.
10. Психологія : навчальний посібник / наук. ред. О. В. Винославська. Київ : ІНКІС, 2005. 351 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Прогресс, 1994. 480 с.
12. Юм Д. Исследования о человеческом разумении. Москва : Прогресс, 1995. 240 с.
13. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избранные психол. труды / ред. Е.М. Борисова. Москва : Моск. психол.-соц. Ин-т; Воронеж: МОДЭК, 1998. 304 с.
14. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. Москва : Просвещение, 1966.

REFERENCES:

1. Bergfel'd A. Yu. (2010) Emotsional'nyy opyt kak teoreticheskiy konstrukt. [Emotional experience as a theoretical construct] *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya*, vol. 1 (1), 38–46 [in Russian].
2. Berkli Dzh. (1978) *Sochineniya*. [Essays] Moskva: Mysl' [in Russian].
3. Vundt V. (2001) *Vvedeniye v filosofiyu* [Introduction to philosophy]. A. Subbotina (Ed.). Moskva: ChERo: Dobrosvet [in Russian].

4. Derzhavnyj standart pochatkovoji osvity [State standard of primary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 ljutogho 2018 r. no.87 // Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy». Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
5. D'yui Dzh. (1998) *Psikhologiya i pedagogika myshleniya* [Psychology and pedagogy of thinking] (N. Nikol'skoy, Trans). Moskva: Sovershenstvo [in Russian].
6. Zhuravl'ova M. O. (2009) Emocijny`j intelekt yak problema psy`xologichny`x doslidzhen`. [Emotional intelligence as a problem of psychological research] *Nauka i osvita*, 1/2, 57–61 [in Ukrainian]
7. Lerner I.Ya. (1981) *Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya*. [Didactic Foundations of Teaching Methods] Moskva: Pedagogika [in Russian].
8. Ly`senko L.M. (2007) *Osobly`vosti rozvy`tku emocijnoyi pam'yati u starshoklasny`kiv* [Features of the development of emotional memory in high school students]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Xarkiv [in Ukrainian].
9. Maksy`menko S.D., Soloviyenko V.O. (2014) *Zagal'na psy`xologiya* [General Psychology] : navch. posibny`k. Ky`yiv: MAUP [in Ukrainian].
10. Vy`noslavs`ka O. V. (ed.) (2005) *Psy`xologiya : navchal'ny`j posibny`k* [Psychology] Ky`yiv : INKOS [in Ukrainian].
11. Rodzhers K. (1994) *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovleniye cheloveka*. [A look at psychotherapy. Becoming a man] Moskva: Progres [in Russian].
12. Yum D. (1995) *Issledovaniya o chelovecheskom razumenii*. [Research on the human mind] Moskva: Progress. [in Russian].
13. Yakobson P.M. (1998) *Psikhologiya chuvstv i motivatsii* [The psychology of feelings and motivation] : izbrann`yye psikhol. trudy. Ye. Borisova (Ed.). Moskva: Mosk.psihol.-sots. In-t; Voronezh : MOD·EK. [in Russian].
14. Yakobson P.M. (1966) *Emocional'naya zhizn' shkol'nika* [The emotional life of a student] Moskva: Prosveshchenie [in Russian].

УДК 378.147:811

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.24>

Viktoriya FATIEIEVA

Senior Lecturer at the Department of Modern Languages, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Heroiv Ukraine Ave., 9, Mykolayiv, Ukraine, 54001

ORCID: 0000-0002-3791-8195

Tatyana KYSELOVA

Senior Lecturer at the Department of Modern Languages, Admiral Makarov National University of Shipbuilding, Heroiv Ukraine Ave., 9, Mykolayiv, Ukraine, 54001

ORCID: 0000-0002-5914-168X

To cite this article: Fatieieva, V., Kyselova, T. (2022). Osoblyvosti zastosuvannya informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u protsesi vvychennia inozemnoi movy [Peculiarities of information and communication technologies application in foreign language studying]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.24>

PECULIARITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE STUDYING

The article is devoted to the topic of innovative information and communication technologies (ICTs) using at universities. The active applying of ICT is the important mean of communicative oriented method in the process of foreign language studying. The study is focused on understanding of the concepts, implementation, impacts, constraints and solutions in the process of ICT implementation in language teaching. Nowadays most philologists apply the information and communication technologies for improvement of educational process. ICTs diversify interactive teaching methods, means and approaches. The application of ICT allows to embrace time of training course rationally, to increase the level of students' proficiency and class activity. Moreover, the modern information and communication technologies provide students with possibility to stay in the constant language environment, to use self-monitoring and testing tools, to apply innovative forms, to increase the communicative focus of teaching process and students' motivation in foreign language studying. The experience of ICT implementation in teaching gives the opportunity for effective development of speaking, reading, listening, writing skills and realization of creative potential of both students and teachers. The application of ICT in class and extracurricular activities takes real importance and helps teachers a lot to immerse students into foreign language studying. The teachers of Modern Languages Department at the National University of Shipbuilding (NUOS) extend the educational process, involving students into different activities either organizing any kind of students' performances, conferences, educational brain games, contests or making a great variety of clubs such as English Speaking Club, Movie Club, VIP Forum, etc. The article shows some examples of multimedia technologies using. The involving of multimedia means in class and extracurricular activities is defined. The further implementation and perspectives of ICT application in foreign language studying have been considered.

Key words: information and communication technologies, internet resources, educational process, innovative teaching methods, foreign language, extracurricular activities.

Вікторія ФАТЄЄВА

старший викладач кафедри сучасних мов, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, проспект Героїв України, 9, м. Миколаїв, Україна, 54001

ORCID: 0000-0002-3791-8195

Тетяна КИСЕЛЬОВА

старший викладач кафедри сучасних мов, Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, проспект Героїв України, 9, м. Миколаїв, Україна, 54001

ORCID: 0000-0002-5914-168X

Бібліографічний опис статті: Фатєєва, В., Кисельова, Т. (2022). Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.24>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена актуальній темі використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Важливим аспектом підвищення ефективності освіти є удосконалення та модернізація сучасних засобів організації праці всіх суб'єктів освітньої діяльності – студентів, педагогів, учених. Активне застосування ІКТ є засобом реалізації комунікативно-орієнтованого методу навчання іноземній мові.

Розглядається аспект використання інформаційно-комунікаційних технологій для покращення навчання та урізноманітнення методів, засобів і прийомів викладання іноземної мови. Мета даної статті розкрити можливість застосування ІКТ для створення інформаційно-освітнього середовища, яке підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземних мов та робить процес пізнання цікавішим і творчим. Але, як показує практика, потенційні можливості ІКТ в освіті використовуються ще не повною мірою. Однією з причин є недостатня підготовка студентів та викладачів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності. Викладачі кафедри сучасних мов Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (НУК) розширюють навчальний процес, залучаючи студентів до різних видів діяльності, організовуючи студентські виступи, конференції, інтелектуальні ігри, конкурси та влаштовуючи різноманітні клуби, такі як English Speaking Club, Movie Club, VIP-форум. У статті наведені приклади використання мультимедійних засобів у процесі проведення практичних занять і позааудиторних заходів, на яких ІКТ допомагають розвинути навички говоріння, аудіювання та розуміння живої іноземної мови. В статті розглянуті перспективи їх подальшого застосування. Важливими умовами успішного впровадження ІКТ є систематичність, необхідний рівень підготовки викладачів і студентів до використання ІКТ та технічне забезпечення навчально-виховного процесу у ЗВО.

***Ключові слова:** інформаційні та комунікаційні технології, інтернет ресурси, навчально-виховний процес, іноваційні засоби навчання, іноземна мова, позааудиторні заходи.*

Introduction. The process of Ukraine's integration into the world educational space involves continuous improvement of the national education system, searching of the effective ways to improve its quality, testing and implementation of innovative teaching methods, organization and modernization of educational content in accordance with global trends and labor market requirements. Academic and labour migration has led to a growing need for learning foreign languages, not only for everyday communication but for specific purposes. Meanwhile, the 2030 Agenda for Sustainable Development emphasizes that learning opportunities should be increased and diversified, using a wide range of education and teaching methods, so that all youth and adults can acquire relevant knowledge, skills and competencies for decent work and life (Resolution, 2015; Education for Sustainable Development 2020).

The rapid development of information and telecommunication technologies inevitably leads to the informatization of higher education, the need to improve the training of future professionals with a new type of thinking and culture that meet the requirements of modern information society and communication space. As a result, there are contradictions between the level of the information environment development and the quality of students' training for the implementation of modern foreign language communication; between the constant

increasing amount of information and the individual's ability to perceive, process, master, transmit and use it in professional activities. The application of information and communication technologies (ICTs) in education contributes to the solution of these contradictions (Andreev, 2001).

The relevance of using ICT in foreign language studying is extremely high. Mastering the methods and skills of working with Internet resources allows the teacher to improve the learning process, diversify, modernize teaching methods and techniques in class and extracurricular activities, increase motivation to study the subject. That is why the national Doctrines of Education of both Ukraine and European countries are based on the national concept of lifelong vocational and general education applying ICT in traditional face-to-face learning, blended learning and distance learning (National Report, 2017).

Analysis of recent research and publication.

A significant amount of scientific works is devoted to the problem of information and communication technologies application in foreign language studying. Didactic advantages in the use of information and communication technologies in higher education were considered by O.V. Zhovnich (Zhovnich, 2016). The latest trends and the features of innovative higher education have been analysed. According to N.V Ivantsova (Ivantsova, 2014) and A.A. Andreev (Andreev,

2001) traditional foreign language teaching and learning are changing drastically due to the use of IT, it makes teaching / learning more interesting and the educational process itself more productive. D. Toffoli and G. Sockett (Toffoli; Sockett, 2013) note that the use of ICT in language teaching has greatly increased the variety of methods, resources and tasks. J. Hytner (Hytner, 2017), S.V. Symonenko, N.V. Zaitseva (Symonenko; Zaitseva, 2020), S. Hubackova (Hubackova, 2011) state that new technologies instrument has changed and innovated the way we learn and teach. ICTs provide a variety of learning opportunities for students to learn foreign languages. The impact of extracurricular educational activities with ICT using has been investigated by Y. Matviyiv-Lozynska (Matviyiv-Lozynska, 2013). The researcher insists that the task of teachers is to build learning process, in particular activities outside classrooms as its component, so that the students were interested in it. In the modern world it is really difficult to do without the usage of multimedia technologies. Stimulated by the recent fast development in ICTs, a lot of research has been done in the area of foreign language teaching, but there are constant attempts for new solutions, taking into consideration specific needs of language learners.

Based on the above background, **the purpose of the article** is to study the possibilities of information and communication systems application in the process of foreign language learning. In accordance with the purpose the tasks are: 1) to reveal the essence of the concept of «Information and Communication Technologies»; 2) to determine the existing approaches and principles of ICT using in the process of foreign language studying; 3) to analyze the ways of ICT implementation in practical classes and extracurricular activities by the teachers of Modern Languages Department at Admiral Makarov National University of Shipbuilding (NUOS).

Results and Discussions.

«Information and communication technologies» are technologies for computer and telecommunication information processing. First of all, we emphasize that the connection of the terms «communication» and «information» with «technology» was recorded in a term which appeared not long time ago – «infocommunication technologies». This term emphasizes the dual nature of technology-information content (information environ-

ment) and possibilities of communication methods (means of communication) (Ivantsova, 2014).

Modern educational materials orient the university teachers to use various innovative teaching methods, educational technologies and fundamentally change the educational environment towards the active application of information and communication technologies. The use of ICTs in designing of the information environment needs special training of teachers at a new modern level, which requires the consideration of such basic principles as: the principle of open information system; the principle of organization, self-organization, development in the work coordination of all participants in the information and pedagogical process; the principle of variability in development of the information environment; the principle of the information environment as a favorable social environment which activates the intellectual, moral, communicative capabilities of the individual, providing comfortable integration into society and culture. Adherence to these principles helps to solve the following didactic tasks: activate students' mental abilities, involve passive students, provide the educational process with new, previously inaccessible materials and authentic texts, increase the intensity of the educational process, ensure effective communication with native speakers and improve vocabulary. (Zhovnich, 2016; Hubackova, 2011).

Nowadays a vast majority of our students often own computers (laptops, netbooks), tablets and readers with a high-speed Internet connection, which enable them to access any information immediately. To work in small groups, it is enough to use a laptop or multimedia player to present a new topic, develop listening skills, watch educational videos, write business emails, work with an electronic textbook or dictionary, with a workbook and Multi-ROM, with training test programs, multimedia presentations, etc. The teachers of Modern Languages Department at NUOS use ICTs at any stage of the practical class, both to introduce new vocabulary and grammatical material, to develop speaking, listening, reading, writing skills in group and individual students' work. It should be noted that smartphones and communicators have become convenient tools for learning foreign languages, allowing students to download electronic dictionaries that can be used to translate socio-economic and technical texts in class; store data elec-

tronically; create presentations and find necessary information on the Internet.

Today the Department of Modern Languages at NUOS, in order to enrich the curriculum and update the content of education with access to the Internet, applies ICTs in class and extracurricular activities. Nevertheless, ICTs are seen to be less effective (or ineffective) when the goals for their use are not clear. With an eye to identify the gaps in foreign language studying and the possibility of their correction, the teachers of our department conducted a survey on students' attitudes towards ICT implementation in foreign language learning. A questionnaire with 15 items was completed by 100 first-year students of NUOS. 58 percent of girls and 42 percent of boys participated in the survey. Data analysis on the specific goals for ICTs use in foreign languages learning was expressed in percentages. It is worth mentioning that the survey was carried out remotely with the help of remote communication via the Internet and e-mail. Participation was not mandatory (Table 1).

The results of the survey have shown that in order to learn foreign languages students usually apply ICTs with using online dictionaries (92%), Google translator (86%), doing listening tasks (65%) and communicating with friends on social networks (65%). Less than a half of the respondents use ICT to perfect reading practice (46%) and writing skills (44%), searching for online language learning materials (82%) and doing research or home work (93%) make up the majority. Only 15% of the students learn foreign language in forums or chatrooms and 12% of learners discuss tasks with teachers to do using online opportunities.

More than a half of the students implement ICTs for learning purposes in order to improve speaking skills (68%), increase vocabulary (73%), learn pronunciation (71%), use the social webs to communicate with native speakers (63%) and develop essential grammar skills (54%).

In order to test the value of using ICTs in the process of foreign language studying at NUOS the following questions were also given to the respondents and one hundred students answered them. Is there a positive perception for the application of ICT in foreign language studying? 95% of students answered positively, and 5% negatively. Do you prefer learning with ICTs; do you feel more motivated and interested? 98% of first-year students prefer to use ICTs during the learning process and were more motivated and interested in foreign language classes. The majority of respondents acknowledged the value of ICT use for language learning purposes.

Education is not only mental and logical issue, but also emotional. Students learn not only by verbal instructions that are usually done in classroom in a formal atmosphere, they might learn by non-verbal instructions in the field of extracurricular activities as well. While the idea of language learning through computer assisted language tools is not new, informal learning of foreign language by means of extracurricular activities can also benefit from the use of online technology combined with face-to-face teaching (Toffoli, 2013). Nevertheless, the implementation of such forms and tools of language education requires careful consideration as for the place and the way of their utilisation.

Table 1

The specific goals for ICTs use in foreign languages learning (%)

Item	Yes	No
Utilizing online dictionaries	92	8
Discussing issues with friends on social networks	65	35
Doing research or home work	93	7
Using Google translate	86	14
Increasing vocabulary	73	27
Developing essential grammar skills	54	46
Listening tasks	65	35
Improving speaking skills	68	32
Learning pronunciation	71	29
Perfecting reading practice	46	54
Improving writing skills	44	56
Searching for foreign language materials online	82	18
Discussing tasks to do with teachers using the Internet	12	88
Learning foreign languages in chatrooms and forums	15	85
Using the social webs to communicate with native speakers	63	37

The following section provides the results of the interviews with twenty teachers of English selected from two foreign language departments of NUOS. The interviews included three open-ended questions. The quantitative data collected with the questionnaires were then analysed and discussed. The questions addressed to teachers aimed to investigate their views on the use of ICTs in university education, the utility of extracurricular activities and their effects on the process of foreign language teaching. 1) Do language-oriented extracurricular activities have a positive effect on language learners' academic performance? 2) Do language-oriented extracurricular activities have effect on language learners' motivation to learn?

3) Does ICT application in language-oriented extracurricular activities speed up students' learning pace? The results of the interviews find that teachers rely on extracurricular activities and consider ICTs as a crucial learning tool in foreign language studying. Twelve teachers stated that the use of ICTs in language-oriented extracurricular activities diversifies their teaching techniques and motivates students to work harder. Four interviewees claimed that conducting of creative extracurricular activities and ICT application by the need to look for more attractive tools to grasp the interest of students to learn and to change the rigid standard syllabus which students find exhausting. On the contrary, three teachers argued that they rarely believe in extracurricular activities in their classes due to their students' unconcern. Other interviewees insisted that the use of ICTs in university education and time constraints make foreign language teaching more complicated, particularly that the first-year students and the second-year students have a limited number of hours to learn (30 hours per semester). The results of data analysis show that ICT application in language-oriented extracurricular activities introduces a real change in learning context; breaks the routine. Statistically, students who participate in extracurricular activities have significantly higher achievements in their language skills development. The results of the interviews reveal that ongoing extracurricular activities help to gain useful experience and select the most effective means of using ICTs at universities.

The teachers of Modern Languages Department at NUOS involve students into different extracurricular activities: Vip Forum, English Speaking Club, Movie Club, scientific student

conferences, educational brain games, contests etc. These effective and interesting areas of extracurricular activities give students the opportunity to hold discussions, debates, watch and discuss films, presentations, essays in a foreign language. Discussion clubs contain features of educational and professional activities in order to get as close as possible to real conditions of future occupation of specialists.

For example, **Vip Forum** can be considered as a «rehearsal» of a real international conference, during which students make reports in a foreign language, prepare presentations, answer questions from «conference participants», give arguments in favor or against a hypothesis and exchange information about the latest achievements in the field of future professional activity. The use of a multimedia projector at this event allows students to demonstrate multimedia presentations, project work, tables, graphs and diagrams, as well as professional videos. The combination of graphics, animation, photo, video and sound in an interactive mode of study activates all sensory channels of students and creates an integrated information environment, which opens up new opportunities for foreign language studying at university.

One of the ways to improve students' communicative competence is to organise **English Speaking Club**. This extracurricular activity involves specially arranged meetings intended to provide practising English autonomously outside the classroom context. Participating in conversations with native speakers students have the opportunity to improve their vocabulary, grammar, pronunciation skills, enrich their background knowledge of traditions and culture of the English-speaking countries as well as overcome psychological barriers while expressing personal views and ideas (Matviyiv-Lozynska, 2013; Toffoli, 2013). The aims and objectives are reached due to the voluntary basis of the club, meeting students and teachers' requirements concerning topics of English Speaking Club. Special information and communication technology tools provide successful organisation of the Club's work. The types of ICTs that have been applied by the teachers of Modern Languages Department are Power Point, Video, Internet, Website, OHP, Audio CD, Laptop, Smart Phone and Social Media. These types of ICTs are considered as the most familiar and easy to do in the classroom.

Another non-traditional form of learning during practical classes and extracurricular activities is an **Internet project** – the opportunity to practically apply the acquired knowledge in real life situations. Internet projects are divided into www – projects and email – projects. The first involves students completing tasks by finding information on the Internet and providing search results. The choice of project topic should coincide with the curriculum, but in any case it should be interesting for students. To conduct such a project, teachers form a group, set deadlines for the project and prepare additional materials. Performing e-mail projects, participants exchange information via e-mail. The advantage of such projects is that communication in a foreign language takes place with real partners who pass on intriguing information and discuss current issues. This helps to expand the language competence of students and increase the motivation to foreign language learning.

To promote the individualization of learning and the development of students' speech activity, the teachers of Modern Languages Department hold an extracurricular event **Movie Club**. The use of educational and feature films makes it possible to implement the most important requirement of communicative methods – to present the process of language acquisition as understanding of foreign language reality. A lot of people are visual learners – Virtual Reality (VR) is really helpful for this group of learners. VR is relatively new technology in language learning. Instead of reading about things, students actually see the things they're learning about. VR seems to be the natural next step for the evolution of education. The alternative ways of immersion can be implemented into foreign language training: audio and video-based problem situations and business games (Hytner, 2017; Symonenko, 2020). The use of VR and gamification needs meticulous preparation, perfect timing and highly qualified teachers. On the other hand, professionally oriented and business games are always welcome by students. The advantage of the video is its emotional impact on students. Therefore, attention should be focused on the formation of students' personal attitude to what they see. Through video, students feel happy and free from psychological barriers in the learning process. Conducting Movie Clubs, we have to consider the main points to achieve success. Firstly, the systematic show of videos, and secondly, the

level of teachers' and students' preparation for ICT use and technical support of the educational process at universities.

Conclusions and prospects for research.

Based on the teachers' personal experience, an informed guess was made that information and communication technologies application in ongoing language-oriented extracurricular activities gives an opportunity to gain useful practice and select the most effective means of using ICTs at universities. However, along with new achievements, new difficulties arise. Among the problems of ICT using at universities we can highlight: a) insufficient material and technical support of educational institutions; b) difficulties in creating multimedia training programs; c) readiness of teachers to use them; d) lack of psychological and pedagogical research on the impact of ICTs on the physical and mental development of students; e) the need for a significant period of time for the full organization of the learning process with all the necessary tools and multimedia educational and methodological base.

In the course of our work we came to the conclusion that ICTs can be used as a tool for developing motivation in foreign language classes, taking into account the interest of students in various technical means. The use of ICTs activates students' learning, provides visual aids, reduces language learning time, allows to use more didactic material and as a result, the amount of work performed in the classroom increases. Furthermore, the ICT using helps teachers to diversify the educational process, create the information and educational environment that promotes the formation of the student's personality and expands the possibilities of traditional educational and methodological complexes. The active applying of ICTs helps to make practical classes and extracurricular activities more visual, intense and dynamic, to develop students' cognitive interest, to stimulate mental processes, to speed up assessment and control of knowledge. It should be noted that both teachers and students realize the enormous potential of new technologies and fully support the introduction of unusual means in foreign language studying. Nevertheless, teachers often feel daunted by the speed of technological development which may threaten their relationship with learners who may be more skilled in modern information technologies. Thus, the introduction of ICTs contributes to improving

the quality of education, ensuring the harmonious development of the individual, who is oriented in the information space. We believe that ICT application in the process of foreign language studying

needs further systematization and improvement, as well as the willingness of teachers to constant review or rethink of the goals, content, forms and methods of foreign language teaching.

BIBLIOGRAPHY:

1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development 2015. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. (дата звернення: 02.03.2022).
2. Educational content up close. / Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education / UNESCO. 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org>. (дата звернення: 02.03.2022).
3. National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine / *National Academy of Educational Sciences of Ukraine* / Kremen V. G.; Lugovyv V.I.; Gurzhii A.M.; Savchenko O.Ya. / Kyiv: Pedahohichna dumka. 2017. 336 p. (дата звернення: 16.02.2022).
4. Жовнич О. В., Дидактичні переваги і новітні тенденції застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті, *Молодь і ринок*. 2016. Вип. 7, С. 150–155.
5. Toffoli D., Sockett G., *University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)*. Tandfonline.com. 2013. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2013.776970>. (дата звернення: 22.02.2022).
6. Symonenko S.V., Zaitseva N.V., Osadchyi V.V., Osadcha, K.P., Shmeltser E.O., *CEUR Workshop Proceedings*, 2547. 2020. P.37–49.
7. Hytner. J.: Paul Driver on virtual reality and transmedia spherical video in teacher training. 2017. URL: <https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/11/01/virtual-reality-spherical-video-teachertraining>. (дата звернення: 22.02.2022).
8. Matviyiv-Lozynska Y., Use of information technologies in educational extracurricular activities in higher tourist institutions, *Journal.iitta.gov.ua*. 2013. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/801/637>. (дата звернення: 21.02.2022).
9. About Learn English in Virtual Reality Gold Lotus. 2019. URL: <https://www.goldlotus.co/about>. (дата звернення: 21.02.2022).
10. Андреев, А. А. Компьютерные и телекоммуникационные технологии в сфере образования. *Школьные технологии*. 2001. Вип. 3. С. 154–169.
11. Иванцова, Н.В. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. Электронный ресурс. URL: <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/oglavlenie/0-29>. (дата звернення: 02.03.2022).
12. Hubackova S., Ruzickova M., Experience in foreign language teaching with ICT support. *Procedia Computer Science*. 2011.Vol. 56. № 3.

REFERENCES:

1. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. 70/1 Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development 2015. URL: https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf. (Accessed 2 March 2022).
2. Educational content up close. / Examining the learning dimensions of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education / UNESCO. 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org>. (Accessed 2 March 2022).
3. National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine / *National Academy of Educational Sciences of Ukraine* / Kremen V. G.; Lugovyv V.I.; Gurzhii A.M.; Savchenko O.Ya. / Kyiv: Pedahohichna dumka. 2017. 336 p. (Accessed 16 Feb 2022).
4. Zhovnich O.V., (2016). Dydaktychni perevahy i novitni tendentsii zastosuvannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchii osviti [Didactic advantages and the latest trends in the use of information and communication technologies in higher education]. *Molod i ryнок – Youth and the market*, 7, 150–155. [inUkrainian].
5. Toffoli D., Sockett G., *University teachers' perceptions of Online Informal Learning of English (OILE)*. Tandfonline.com. 2013. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09588221.2013.776970>. (Accessed 22 Feb 2022).
6. Symonenko S.V., Zaitseva N.V., Osadchyi V.V., Osadcha, K.P., Shmeltser E.O., *CEUR Workshop Proceedings*, 2547. 2020. P.37–49.
7. Hytner. J.: Paul Driver on virtual reality and transmedia spherical video in teacher training. 2017. URL:<https://www.cambridge.org/elt/blog/2017/11/01/virtual-reality-spherical-video-teachertraining>. (Accessed 22 Feb 2022).
8. Matviyiv-Lozynska Y., Use of information technologies in educational extracurricular activities in higher tourist institutions, *Journal.iitta.gov.ua*. 2013. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/801/637>. (Accessed 21 Feb 2022).

9. About Learn English in Virtual Reality Gold Lotus. 2019. URL: <https://www.goldlotus.co/about>. (Accessed 21 Feb 2022).

10. Andreev, A.A., (2001). Kompjuternye i telekomukatsyonnye tekhnologii v sfere obrazovaniya [Computer and telecommunication technologies in the field of education]. *Shkolnye tekhnologii – School technologies*. № 3. P. 154–169. [in Russian].

11. Ivantsova, N.V. Informatsyonnye i komunikatsyonnye tekhnologii v obrazovanii [Information and communication technologies in education] Retrieved from: <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/oglavlenie/0-29>. [in Russian]. (Accessed 2 March 2022).

12. Hubackova S., Ruzickova M., Experience in foreign language teaching with ICT support. *Procedia Computer Science*. 2011.Vol. 56. № 3.

УДК 378.018:[81'243:004.77

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.25>

Наталія ШКОЛЯР

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 11, м. Хмельницький, Україна, 29016

ORCID: 0000-0003-4845-4653

Бібліографічний опис статті: Школяр, Н. (2022). Інтенсифікація самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови засобами сучасних технологій. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.25>

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Нині існує необхідність перегляду підходів до підготовки кваліфікованих фахівців у ЗВО. Особливого значення набуває питання самостійності студентів при вивченні іноземної мови та їх відповідальності за результат вивчення. Самостійна робота є важливою умовою оптимізації процесу вивчення мови та її ефективність значно залежить від раціонального застосування зусиль студентів. Стратегії вивчення предмету допоможуть майбутнім фахівцям стати більш самостійними, сприятимуть збільшенню зацікавленості в навчанні, самооцінюванню й самокорекції. Метою статті є дослідження можливостей сучасних технологій як ефективного засобу для інтенсифікації організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови.

У статті доведено, що при запровадженні самостійної роботи на основі інформаційно-комунікаційних технологій відбувається технологічна інтеграція аудиторної та позааудиторної роботи, завдяки чому забезпечуються умови для надання неперервності освітньому процесу.

Сприяючи підвищенню пізнавальної активності, мотивації та якості знань студентів, сучасні інформаційно-комунікаційні технології є однією з найперспективніших технологій, що використовуються для навчання та є здатними інтенсифікувати навчальну діяльність. Серед сучасних інформаційних технологій особливим потенціалом для інтенсифікації самостійної роботи володіють мобільні технології, які здатні забезпечити високу інформативну ємність матеріалу й безперервність навчання, сприяти стимулюванню пізнавальної активності студентів, підвищувати мотивацію.

Обґрунтовано актуальність використання мобільних технологій у процесі навчання іноземної мови студентів з метою підвищення якісного рівня лексичної компетентності. Встановлено, що мобільне навчання як інноваційний напрямок електронного навчання має значну перевагу перед традиційними методами навчання внаслідок інтенсифікації самостійної діяльності, індивідуалізації навчання, підвищення пізнавальної активності й мотивації навчання.

Ключові слова: самостійна робота, іноземна мова, мобільне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мобільні технології.

Nataliia SHKOLIAR

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Khmelnytsky National University, Instytutska str., 11, Khmelnytsky, Ukraine, 29016

ORCID: 0000-0003-4845-4653

To cite this article: Shkoliar, N. (2022). Intensyfikatsiia samostiinoi roboty studentiv pry vyvchenni inozemnoi movy zasobamy suchasnykh tekhnolohii. [Intensification of students' independent work in learning a foreign language by means of modern technologies]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.25>

INTENSIFICATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF MODERN TECHNOLOGIES

Today there is a need to review the approaches to the training of qualified professionals at institutions of higher education. The question of students' independence when learning a foreign language and their responsibility for the results of their learning is of particular importance. Independent work is an important factor in optimizing the process of learning the language and its effectiveness significantly depends on the rational use of the students' powers. Strategies for studying

the subject will help future specialists to become more self-disciplined, will contribute to increased engagement in learning, self-esteem, and self-correction. The aim of the article is to study the potential of modern technology as an effective tool for intensifying the organization of students' independent work in learning a foreign language.

It is suggested that the introduction of independent work based on information and communication technologies should provide the technological integration of classroom and extracurricular work, which ensures the conditions for providing a continuous educational process.

By increasing students' cognitive activity, motivation and quality of knowledge, modern information and communication technology is one of the most promising technologies used for teaching and is able to intensify learning activities. Among modern information technologies, mobile technologies have a special potential for intensifying independent work. They are able to provide a high informative volume of material and continuity of learning, contribute to the stimulation of students' cognitive activity, and increase motivation.

The importance of using mobile technologies in the process of teaching a foreign language to students in order to increase the quality level of lexical competence is substantiated. It is shown that mobile learning as an innovative trend of e-learning has a significant advantage over the traditional methods of learning due to intensification of independent activities, individualization of teaching, enhancement of cognitive activity and learning motivation.

Key words: *independent work, foreign language, mobile learning, information and communication technologies, mobile technologies.*

Актуальність проблеми. Швидкі зміни в усіх галузях життя суспільства зумовлюють необхідність пошуку нових рішень і підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних вільно спілкуватися іноземною мовою як в побуті, так і в професійній сфері.

Законом України «Про вищу освіту» практичне володіння іноземною мовою визначається як одна з найсуттєвіших вимог до професійної компетентності майбутніх фахівців. В умовах росту інтеграції освіти, науки і виробництва завдання поступового перетворення навчальної діяльності у професійну стає все більш актуальними. З підвищенням вимог до фахівців з вищою освітою, його світогляду, культурному та професійному рівню підвищується й роль іноземної мови. Метою навчання іноземній мові майбутніх фахівців повинно стати максимальне зближення основного фаху з використанням іноземної мови, тому особлива увага повинна приділятися розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Основна роль при цьому відводиться діяльності засобами іноземної мови у навчально-професійних ситуаціях. Таким чином, принцип діяльнісного підходу поєднується з комунікативним і реалізовується у особистісно-діяльнісному підході через систему інтегрованого навчання. Навчання іноземній мові повинно відповідати уявленням майбутніх фахівців про їх майбутню професійну діяльність, стимулювати потребу студентів у вивченні іноземної мови та усвідомлення ними необхідності вивчення іноземної мови як запоруки для того, щоб набути освіченості, професійної конкурентоспроможності.

За сучасних умов підготовка майбутніх фахівців спрямована на формування особистості, здатної поповнювати та оновлювати знання шляхом самоосвіти та удосконалювати свої вміння. Навчальна діяльність розглядається як систематична, керована викладачем самостійна діяльність студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інноваційний розвиток системи професійної освіти завжди становив цікаве питання для багатьох науковців, про що свідчить велика кількість досліджень, серед яких є наукові роботи В. Галузинського, Р. Горбатюка, Р. Гуревича, М. Кадемії, М. Козяра, А. Нісімчук. Впровадження інноваційних підходів сприяє успішному вирішенню великої кількості проблем, інтенсифікації навчального процесу, підвищенню активності студентів

Проблема ролі та місця самостійної роботи в процесі навчання тривалий час є важливим питанням, що цікавить педагогів і філософів. Теоретичним й практичним аспектам самостійної роботи присвячено роботи С. Архангельського, В. Давидова, Д. Ельконіна, І. Зимньої, М. Кларіна, А. Ковальова, І. Лернера, П. Підкасистого, Р. Гуревич, В. Беспалько, В. Козаков, Т. Лобода у своїх роботах розглядають питання сучасних методів, форм і технологій організації самостійної роботи студентів.

Аналіз психолого-літературних джерел свідчить, що проблеми оптимізації та інтенсифікації навчального процесу та питання самостійної роботи достатньо ґрунтовно досліджувалися науковцями. Водночас ще не всі перспективи розвитку та впровадження нових освітніх технологій, особливо, що стосується впровадження

мобільного навчання, досліджено й реалізовано. Також потребують дослідження окремі питання, пов'язані із застосуванням інноваційних технологій для інтенсифікації самостійної роботи студентів. Сучасний ринок праці потребує конкурентоспроможного фахівця, добре підготовленого до професійної діяльності в усіх сферах життя суспільства. З огляду на це, визначення оптимальних шляхів підготовки майбутніх фахівців до здійснення самоосвіти, інтенсифікація навчального процесу в ЗВО становить нагальну дидактичну проблему.

Мета дослідження полягає у висвітленні можливостей сучасних технологій як ефективного засобу для інтенсифікації організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині вільне володіння іноземною мовою вважається невід'ємним компонентом фахової підготовки майбутнього фахівця. Метою вивчення іноземної мови на немовних факультетах є досягнення рівня, достатнього для практичного використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Через малу кількість навчальних аудиторних годин, що відводяться на оволодіння предметом «Іноземна мова», процес вивчення іноземної мови організовано в інтенсивному режимі, тому особливого значення набуває питання автономності студентів у вивченні предмета та їх відповідальності за результат вивчення. Сучасний кваліфікований фахівець повинен уміти навчатися самостійно, вміти ефективно вирішувати завдання, що постають в процесі виконання робочих обов'язків, а вивчення мови сприяє цьому.

Вивчення іноземної мови професійного спрямування передбачає, що майбутні фахівці, як члени суспільства, виконують не лише професійні, але й соціальні ролі та завдання. Виконуючи соціальні ролі та завдання, особистість має цілеспрямовано взаємодіяти з широким оточенням, що впливає з використання діяльнісно-зорієнтованого підходу, загальною ознакою якого є створення умов для розвитку й саморозвитку особистості майбутнього фахівця, побудова відповідних до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетенції студентів видів діяльності на основі діалогу та співробітництва через самопізнання, самоорганізацію та самоздійснення.

Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців складається з оволодіння граматиною іноземної мови та формування мовного лексикону в професійній сфері, монологічного й діалогічного мовлення, ведення ділового листування, вироблення стратегії мовної міжкультурної поведінки.

До основних видів самостійної роботи традиційно зараховують роботу з лексичним і граматичним матеріалом, роботу з текстом, роботу з аудіо та відеоматеріалами, роботу над усними розмовними темами й над писемним мовленням, виконання творчих завдань, також передбачається інтеграція різних видів навчальної діяльності.

В контексті професійно орієнтованого навчання іноземної мови особлива увага приділяється вдосконаленню форм самостійної роботи студентів, оскільки активізація навчання є неможливою без цілеспрямованої самостійної роботи студентів. Самостійна робота є не лише діяльністю студентів, її важливою перевагою є її індивідуалізація. Кожен студент використовує джерело інформації відповідно до його власних потреб і можливостей. Однак, спостереження за практикою організації самостійної роботи свідчить про неефективність самостійної роботи великої кількості студентів, тому існує необхідність пошуку нових конструктивних методів і прийомів оптимізації та інтенсифікації процесу навчання іноземної мови.

З метою підвищення якості освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці навчальний процес у закладах вищої освіти має бути організовано на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку й саморозвитку студентів та передбачає індивідуалізацію навчально-виховного процесу та посилення ролі самостійної роботи студентів (Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та інтеграції в європейський освітній простір, 2005).

Завдання розвитку особистості студента, що передбачає формування його здібностей до здійснення самоосвіти й самостійного навчання постає перед сучасною освітою як одне з основних. Під час навчання у ЗВО у студента має сформуватися система професійно важливих якостей, яка складається з основних функціональних компонентів професій-

ної діяльності: гностичного, проектувального, конструктивного, комунікативного й організаторського. Лише в межах аудиторних занять ці якості не можуть бути сформовані, оскільки існують певні часові обмеження. Тому важливим елементом педагогічної діяльності у ЗВО є «навчити студента навчатися», що є необхідним для ефективної організації їхньої самостійної та позааудиторної роботи, яка сприятиме розширенню, закріпленню й поглибленню знань, отриманих в аудиторії, активному отриманню нових знань, розвитку творчого підходу до розв'язання поставленої проблеми, прояву індивідуальності студента, формуванню практичних навичок у розв'язанні ситуаційних задач (Гуревич, 2012, с. 73). Завдяки самостійній роботі у студентів відбувається розвиток таких якостей як організованість, дисциплінованість, ініціативність, активність, вміння працювати зі спеціальною літературою, довідниками, сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Під час використання інформаційно-комунікаційних технологій для самостійної роботи студенти поступово беруть на себе більше відповідальності за результати своєї роботи. Відбувається активна побудова навчального процесу самим студентом, який задає собі певну траєкторію в освітньому середовищі. Міра самостійності, продуктивності, ініціативності зазначається серед найважливіших показників успішності навчання. Завданням студентів є не лише накопичення знань під керівництвом викладача, але, перш за все, вони мають навчитися здобувати їх самостійно, повністю контролюючи цей процес завдяки достатньо розвиненим внутрішнім механізмам самоконтролю, самокорекції та самооцінювання (Літвінчук, 2018).

Нині глобальна комп'ютеризація охопила всі сфери діяльності людини включно з наукою та освітою. Розвиток інтернету й поява великої кількості комп'ютерних навчальних програм, здатних спростити процес навчання, значно змінили вивчення іноземної мови, пришвидшуючи й полегшуючи роботу з автентичними джерелами. Швидкий розвиток, вдосконалення й застосування інформаційно-комунікаційних технологій в найрізноманітніших сферах діяльності людини забезпечують широкі можливості розміщення, збереження, обробки, доставки

й отримання інформації будь-якого об'єму та змісту на будь-якій відстані.

Технологізація сучасних інноваційних процесів в освіті, що полягає в постійному дотриманні змісту та послідовності етапів впровадження нововведень є істотною особливістю цих інноваційних процесів (Нісімчук, 2000, с. 56).

Інноваційні технології містять процес інформатизації, що спрямований на створення логічних систем навчання, які мають на меті формування умінь самостійно здобувати знання, реалізувати інформаційно-навчальну та експериментально-дослідницьку діяльність, а також самостійну обробку навчальної інформації (Гречаник, 2010, с. 24).

Комп'ютерні навчальні програми мають багато переваг над традиційними методами навчання, оскільки вони є засобами прямої аудіовізуальної інтерактивної взаємодії. Їх застосування дає змогу тренувати різні види мовленнєвої діяльності, усвідомити сутність мовних явищ, формувати лінгвістичні здібності, створювати комунікативні ситуації, автоматизувати мовні й мовленнєві навички та забезпечити реалізацію індивідуального підходу та інтенсифікацію самостійної роботи студентів. Крім того, комп'ютерні навчальні програми сприяють підвищенню пізнавальної активності, мотивації та якості знань студентів.

Доступність цифрових ресурсів та легкого для використання програмного забезпечення призвела до стрімкого розвитку нового виду роботи – роботи з мобільними пристроями, тобто мобільного навчання. В науковій літературі парадигмі мобільної освіти дається таке визначення: «мобільну освіту слід розуміти як широкий спектр освітніх можливостей, створених поєднанням мобільних технологій, бездротових мереж і технологій електронного навчання (Нойнаскі, 2006, с. 26). Широко розповсюджені мобільні технології відкривають нові можливості для вивчення мови, створюючи додаткові можливості для викладання й вивчення іноземної мови через використання особистих мобільних пристроїв в якості навчального ресурсу, що характеризується легкістю у використанні, портативністю й розповсюдженістю. На думку багатьох дослідників, значною мірою сприяють вивченню іноземних мов мобільні телефони, планшетні комп'ютери,

ноутбуки, електронні книги, MP плеєри та подкасти. У «Рекомендації ЮНЕСКО з політики в області мобільного навчання» пояснюється, що мобільне навчання має на увазі використання мобільної технології як окремо, так і з іншими інформаційно-комунікаційними технологіями для організації навчального процесу незалежно від місця та часу (Рекомендації ЮНЕСКО по політике в области мобильного обучения).

Головною тенденцією мобільного навчання стає його інтеграція в систему традиційної освіти, в процесі якої відбувається оптимізація традиційної освіти при збереженні її базових методичних принципів. Як стверджує Дж. Тракслер, мобільне навчання повністю змінює процес навчання, оскільки мобільні пристрої не лише модифікують форми подання матеріалу та доступу до нього, але й сприяють створенню нових форм пізнання й менталітету. Навчання стає своєчасним, достатнім і персоналізованим (Traxler, 2009). Мобільне навчання, що засновується на використанні мобільних пристроїв, надає змогу формувати та вдосконалювати мовні навички та вміння, формувати соціокультурну й міжкультурну компетенції в будь-якому місці та в будь-який час. Мобільні технології забезпечують високу інформативність матеріалу й здатні сприяти стимулюванню пізнавальної активності студентів. Завдяки мобільним технологіям також забезпечується реалізація міжпредметних зв'язків і зв'язок навчання з життям.

Використання мобільних пристроїв, що уможливають нові способи навчання, безперервність і спонтанність доступу до навчальних ресурсів за різних обставин, є ефективним засобом інтенсифікації самостійної роботи. На думку Агнес Кукульська-Халм, переносні мобільні пристрої допомагають перетнути кордони між формальним навчанням у межах аудиторії та неформальним навчанням поза аудиторією (Kukulka-Hulme, 2009).

З точки зору методики, переносні мобільні пристрої, що інтегрують у собі велику кількість можливостей комп'ютера, відкривають широкий функціональний потенціал для реалізації освітніх цілей. Технічний прогрес робить простішим створення електронних матеріалів непрофесійним користувачем. Потреба у складанні стратегії мобільного навчання стимулює

викладача використовувати прості й зручні технічні засоби для наповнення мобільних технологій предметним змістом з урахуванням конкретної навчальної ситуації. Завдання укладання змісту навчання за допомогою мобільних технологій виконується за допомогою створення та використання великої кількості мобільних додатків, які постійно розробляються та вдосконалюються. У викладанні іноземної мови використовуються як навчальні, так і автентичні додатки. Автентична природа матеріалів мобільного навчання робить його характер неформальним.

Для самостійної роботи ефективним є використання електронних словників, додатків соціальних мереж, додатків для вдосконалення вимови, для аудіо та відео запису, освітніх сайтів. Однією з форм підвищення інтересу до вивчення іноземної мови як в аудиторії, так і самостійно є гейміфікація.

Мобільні пристрої надають можливість збагатити традиційну самостійну діяльність студентів контентом з вебсайтів для інтенсифікації роботи над різними аспектами іноземної мови. Викладач може запропонувати студентам багато готових матеріалів, інтерактивних завдань, мовних вправ, завдань та ігор, спрямованих на закріплення граматики, лексики та вимови. Прикладами таких сайтів є сайт Кембриджського університету, British Council, ESL Games.com. Такі Інтернет-інструменти як Quizlet, Kahoot, Vocaroo, Hot Potatoes також часто використовуються для викладання іноземної мови.

Засоби мобільного навчання, які здатні інтенсифікувати самостійну роботу студентів при вивченні іноземної мови, можна поділити на декілька груп. До першої групи засобів зараховуємо додаткові ресурси, що є частиною навчально-методичних комплексів з вивчення іноземної мови, з якими можна працювати онлайн як в аудиторії, так і за її межами. Міжнародні видавництва пропонують велику кількість таких комплексів з допоміжними онлайн ресурсами. Зазвичай кожен розділ підручника підтримується аудіо та/ або відео матеріалами та доповнюється додатковими завданнями. Студенти, які придбали ці комплекси, отримують доступ до цих ресурсів через реєстрацію спеціального коду з підручника на сайті комплексу чи видавництва й можуть виконувати завдання

онлайн, а викладачі мають змогу перевіряти наявність та якість виконаних завдань. В межах цієї групи студенти отримують можливість самостійно працювати з таким електронним навчальним матеріалом:

- інтерактивними мультимедійними навчальними посібниками з граматики, що містять презентацію навчального матеріалу, навчальні вправи, контроль у формі тестування;
- електронними тренувальними й контрольними лексичними та граматичними тестами;
- відео матеріалами, доповненими інтерактивними тестовими завданнями;
- інтерактивними додатками до друкованих видань, що містять озвучені тексти й діалоги, завдання, спрямовані на контроль розуміння змісту прочитаного.

Друга група складається з мобільних технологій для миттєвої передачі даних – мобільних додатків Viber, Telegram, WhatsApp тощо. Такі додатки широко використовуються в навчальному процесі, особливо під час дистанційного навчання, оскільки дозволяють створити «бесіду» у групі студентів та викладача, в якій можна викладати інформацію, що буде доступна всім учасникам групи майже миттєво. До прикладу, викладач може викласти файл або фото із завданням, переліком лексики, написати завдання, вставити посилання на інформацію в інтернеті, викласти аудіо чи відео запис.

Наступна група містить мобільні технології, пов'язані з використанням інтернету в межах теми, що вивчається, які застосовуються для пошуку, збору й аналізу інформації, необхідної для успішного виконання завдань, в тому числі автентичного характеру. Застосування комунікативного методу навчання іноземній мові в першу чергу вимагає застосування автентичних текстів та розвитку на їх основі міжкультурного знання. Використання мобільних пристроїв стає чудовою нагодою використати інтерес та мотивацію студентів до читання текстів в Інтернеті, адже у самостійній роботі в процесі навчання іноземній мові позитивний вплив має читання професійно орієнтованих текстів відповідно до текстів, що опрацьовувалися на заняттях, і які містять додаткову інформацію. Читання професійно орієнтованих текстів сприяє збереженню та збагаченню активного словникового запасу майбутніх

фахівців, розвитку зацікавленості до вивчення іноземної мови, розвитку навичок подальшої самостійної роботи з фаховою іноземною літературою, що є однією з передумов ефективної професійної діяльності.

При плануванні самостійної роботи потрібно звертати увагу на те, що вона не повинна зводитися лише до забезпечення студентів інформацією, оскільки в такому випадку зусилля студентів будуть спрямовуватися на накопичення цієї інформації. Освітній процес має будуватися таким чином, щоб студенти мали змогу практикувати, застосовувати, порівнювати, протиставляти, оцінювати й брати участь в інших процесах вищого рівня.

Завдяки інформаційно-довідковій та контролю-навчальній функціям, які є основними функціями електронних навчальних програм, реалізуються можливості отримання розширеного доступу до навчального матеріалу та можливості перевірки знань. Студентам пропонуються різні режими тестування для виявлення «прогалин» у самонавчанні й за результатами тестування робляться висновки щодо подальшої роботи з навчальним матеріалом.

Висновки. У контексті нашого дослідження можемо відзначити ефективність інформаційно-комунікаційних технологій як інструментів, здатних активізувати самостійну роботу студентів, оскільки вони дають можливість зробити самостійне навчання швидшим, цікавішим та ефективнішим. Використання цифрових навчальних матеріалів для самостійної роботи сприяє розширенню лексичного запасу, вдосконаленню вимови, запам'ятовуванню граматичних структур, покращенню здатності розуміти тексти, в тому числі, професійного характеру. Особливе місце серед цифрових навчальних матеріалів належить мобільним технологіям, використання яких набуває дедалі більшого поширення у ЗВО й завдяки яким забезпечується можливість виконувати самостійну роботу у будь-який час у будь-якому місці. Популярність соціальних медіа, мобільних додатків і поширення навчальних матеріалів сприяють розвитку мобільного навчання, яке в поєднанні з традиційними методами навчання дає змогу інтенсифікувати самостійну діяльність студентів, підвищує їхню пізнавальну активність й сприяє індивідуалізації навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гречаник Б.В. Інноваційний потенціал вітчизняних ВНЗ: особливості та проблеми його формування. *Інвестиції: практика та досвід*. 2010. № 11. С. 24–27.
2. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Козяр М. М. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2012. 502 с.
3. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та інтеграції в європейський освітній простір : затв. наказом МОН України від 31.12.2004 р. № 998. *Освіта*. 2005. 12-19 січ. (№ 2-3). С. 2-3.
4. Літвінчук А. Т. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Рівне, 2018. 283 с.
5. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Просвіта, 2000. 368 с.
6. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения UNESCO. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>. (дата звернення 15.04.2022).
7. Hojnacki L. Pokolenie m-learningu – Nowe Wyzwanie dla Szkoły. *E-mentor*. 2006. № 1(13). URL: https://www.e-mentor.edu.pl/artu_kul/index/numer/13/id/239 (дата звернення 20.03.2022).
8. Kukulska-Hulme A. Will mobile learning change language learning? *ReCALL*. 2009. № 21(2) pp. 157-165. URL: <http://oro.open.ac.uk/16987/1/download.pdf>. (дата звернення 10.03.2022).
9. Traxler J. Current state of mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* / ed. by M. Ally. Edmonton : AU Press, 2009. pp. 9-24.

REFERENCES:

1. Hrechanyk B.V. (2010) Innovatsiinyi potentsial vitchyzniansnykh VNZ: osoblyvosti ta problemy yoho formuvannia [Innovative Potential of the Domestic National Economy: Peculiarities and Problems of its Formation]. *Investments: Practice and Experience*. no. 11, pp. 24–27. (in Ukrainian)
2. Hurevych R. S., Kademiia M. Yu., Koziar M. M. (2012) *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v profesiinii osviti maibutnikh fakhivtsiv* [Information and Communication Technologies in the Professional Education of Future Professionals]. Lviv: SPOLOM. (in Ukrainian)
3. Kontseptualni zasady rozvytku pedahohichnoi osvity Ukrainy ta intehratsii v yevropeiskyi osvitnii prostir (2005) [Conceptual framework for the development of pedagogical education of Ukraine and its integration into European educational space]. *Education*. No. 2-3. pp. 2–3. (in Ukrainian)
4. Litvinchuk A. T. (2018) *Formuvannia profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-tekhnolohiv u protsesi humanitarnoi pidhotovky* [Formation of Professional and Communicative Competence of Future Engineers-Technologists in the Process of Humanitarian Training] (PhD Thesis), Rivne: National University of Water and Environmental Engineering.
5. Nisimchuk A. S., Padalka O.S., Shpak O.T. (2000) *Suchasni pedahohichni tekhnolohii* [Modern pedagogical technologies]. Kyiv: Prosvita. (in Ukrainian)
6. UNESCO (2015) Rekomendatsyy YuNESKO po polytyke v oblasti mobylnoho obuchenya [UNESCO Policy Guidelines for Mobile Learning]. Retrieved from: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf> (accessed 15 April 2022).
7. Hojnacki L. (2006) Pokolenie m-learningu – Nowe Wyzwanie dla Szkoły. [Generation of m-learning – a new challenge for the school]. *E-mentor*, no. 1(13). Retrieved from: <https://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/13/id/239> (accessed 20 March 2022).
8. Kukulska-Hulme A. (2009) Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, vol. 21, no. 2, pp. 157-165. Retrieved from: <http://oro.open.ac.uk/16987/1/download.pdf> (accessed 10 March 2022).
9. Traxler J. (2009) Current state of mobile learning. *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training*, Edmonton: AU Press, pp. 9-24.

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376-056.36:[373.3.016:331.102]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.26>

Людмила ДРОЖИК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0002-5290-6715

Наталія НАУМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0003-0658-1769

Бібліографічний опис статті: Дрожик, Л., Науменко, Н. (2022). Шляхи формування позитивного ставлення до праці у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.26>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто шляхи формування позитивного ставлення до праці у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Зазначено, що трудове виховання є провідним у формуванні позитивного ставлення до праці, бо саме під час трудового виховання здійснюється стимуляція різноманітної трудової діяльності учнів з інтелектуальними порушеннями і формування у них сумлінного відношення до виконуваної роботи, прояву в ній ініціативи, творчості, прагнення до досягнення вищих результатів. Наголошено на тому, що головними умовами, завдяки яким дитина включається в трудову діяльність, є цікавий результат та позитивні емоції, які переживає учень. Безпосередня практична робота та її наочний результат сприяють кращому усвідомленню його власних досягнень, що є проблематичним в інших сферах діяльності.

Доведено, що рішення проблеми формування позитивного ставлення до праці лежить у формуванні мотивації та адекватної самооцінки учнів. Зазначено, що формувати їх у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями доцільно через нетрадиційні уроки та створення ситуації успіху на уроках праці. Нетрадиційні уроки активізують навчально-пізнавальну діяльність учнів, глибоко зачіпають емоційно-вольову сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили у дітей, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. Створення ситуації успіху дає дітям відчуття своєї значущості, можливості досягти значних результатів в діяльності, як окремої особистості так і колективу в цілому, відчуття віри у свої можливості, вчить правильно оцінювати свої досягнення та викликає інтерес до праці. Розкрито особливості застосування таких прийомів як «Анонсування», «Поділися успіхом», «Дати шанс», «Внесення мотиву», «Персональна винятковість», «Висока оцінка деталі», «Скритий інструктаж», «Педагогічне навіювання», «Зараження».

Ключові слова: учні з інтелектуальними порушеннями, молодші школярі, трудове навчання, мотивація навчальної діяльності, самооцінка, позитивне ставлення до праці.

Liudmyla DROZHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Valentynivska str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0002-5290-6715

Nataliia NAUMENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Valentynivska str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0003-0658-1769

To cite this article: Drozhyk, L., Naumenko, N. (2022). Shliakhy formuvannia pozytyvnoho stavlennia do pratsi u molodshykh shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy [Ways of forming positive attitudes to work of junior schoolchildren with intellectual disabilities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.26>

WAYS OF FORMING POSITIVE ATTITUDES TO WORK OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article deals with the ways of forming a positive attitude to work among younger schoolchildren with intellectual disabilities. It is noted that labor education is leading in forming positive attitude to work, because exactly during labor education the stimulation of various work activity of pupils with intellectual disabilities and forming of conscientious attitude to the executed work, demonstration of initiative, creativity, aspiration to achievement of the highest results are carried out. It is noted that the main conditions due to which a child is included in labor activity are an interesting result and positive emotions which the student experiences. Direct practical work and its visual result contribute to a better understanding of their own achievements, which is problematic in other spheres of activity.

It is proved that the solution to the problem of forming a positive attitude to work lies in the formation of motivation and adequate self-esteem of students. It is noted that it is expedient to form them in primary school children with intellectual disabilities because of non-traditional lessons and situations of success in labor lessons. Non-traditional lessons activate educational and cognitive activity of pupils, deeply affect the emotional and volitional sphere, form a competitive spirit, stimulate creative forces in children, develop creative thinking, and form motivation for educational and cognitive activity. Creating a situation of success gives children a feeling of their importance, the ability to achieve significant results in the activities of an individual and the team as a whole, a feeling of faith in their abilities, teaches them to evaluate their achievements and arouses interest in work. The features of such techniques as "Announcing", "Share success", "Give a chance", "Motivation", "Personal exclusivity", "High evaluation of the detail", "Hidden instruction", "Pedagogical suggestion", "Influence" are disclosed.

Key words: *students with intellectual disabilities, junior high school students, labor training, motivation of learning activity, self-esteem, positive attitude to work.*

Актуальність проблеми. Питання про роль праці у навчанні і розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями набуває в даний час особливого і важливого значення у зв'язку із труднощами у підготовці учнів до практичної діяльності. Як і нормотипові учні загальноосвітньої школи, молодші школярі з інтелектуальними порушеннями повинні перейнятися думкою про те, що кожна людина, що живе в суспільстві, зобов'язана займатися посиленою і корисною для суспільства працею. І для того, щоб підготувати таких дітей до суспільно корисної діяльності, їх потрібно навчити бачити головну мету, до якої їм треба прагнути у процесі навчання. Необхідно, щоб

бажання школяра з порушенням інтелектуального розвитку займатися певною діяльністю реалізувалося найбільш повно з опорою на їх інтереси та психофізіологічні можливості. А це можливо через формування позитивного ставлення молодших школярів до праці. І провідною ідеєю у цьому має стати поява інтересу та мотивації до трудової діяльності.

Молодший шкільний вік є найсприятливіший період для формування позитивних змін і перетворень. Тому рівень досягнень, який відчула дитина в цьому віці так важливий. Якщо в цьому віці дитина не відчує радості пізнання, у неї не сформується вміння вчитися, взаємодіяти з однолітками, то вона не буде мати впев-

неності у своїх здібностях та можливостях. В цьому віці у процесі трудового виховання молодші школярі набувають трудових навичок та вмінь, у праці розвиваються життєво важливі якості особистості. Вчителям початкової школи необхідно систематично і цілеспрямовано формувати у дітей уміння і навички самообслуговування, виховувати творчу активність, здатність орієнтуватися в різноманітні трудової діяльності людини і приділяти увагу формуванню адекватної самооцінки та мотивації до праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На всіх стадіях свого розвитку допоміжна школа приділяла велику увагу трудовому навчанню у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. Це знайшло своє відображення в навчальних планах і програмах школи. Більшість вчених бачили рішення проблеми формування позитивного ставлення до навчання та праці у формуванні мотивації та самооцінки учнів допоміжної школи. Серед таких вчених можна виділити В. Бондаря, Г. Дульнєва, В. Карвяліса, А. Корнієнко, Г. Мерсіянову, С. Мірського, Б. Пінського, Г. Плешканівську, Н. Стадненко, К. Турчинську, О. Чеботарьову та ін.

В. Бондарь, досліджуючи мотиваційну сферу учнів з інтелектуальними порушеннями, наголошував на її недостатній сформованості, що створює негативний вплив на ставлення дітей до навчання, в тому числі і трудового, та успішність в ньому. Він наголошував, що саме мотиви виступають спонуканням у навчальній діяльності учнів, і від позитивної мотивації залежить формування певних якостей особистості під час навчальної діяльності. Отже, негативне ставлення до праці, низька успішність дітей з інтелектуальними порушеннями може бути результатом не лише знижених інтелектуальних можливостей, але й недостатнім розвитком мотиваційної сфери, що в свою чергу позначатиметься на розвитку особистості дітей (Bondar, 1966).

На думку Т. Кузнецової, великий вплив на дитину з інтелектуальними порушеннями на її мотиваційну сферу, здійснює оцінка дорослого та самооцінка дитини. Оцінка діяльності дитини дорослим є важливим фактором формування її особистості. Отже, можна зазначити, що правильно організована вчителем трудова

діяльність може суттєвим образом вплинути на формування мотивів дитини. Також оцінка вчителів, поруч з якими постійно знаходяться учні з інтелектуальними порушеннями, стає для учнів оцінкою оточуючих. Через вимоги учителя діти отримують уявлення про стандарти, на які потрібно орієнтуватися під час оцінки як власних так і чужих дій, вчать співвідносити результати дій із попередніми своїми результатами, тобто встановлюють відносну норму, а потім закріплюють, покращують або погіршують досягнення.

Самооцінка у дітей з порушенням інтелектуального розвитку зазнає контрастного впливу, наприклад, занижені вимоги до дитини або радість через самий маленький успіх може сприяти формуванню завищеної самооцінки, а багаторазовий неуспіх, який діти переживають під час навчання, може привести до закріплення негативних якостей особистості (Kuznetsova, 2018). На думку Л. Виготського, підвищена самооцінка у дітей з інтелектуальними порушеннями є проявом загальної незрілості особистості (Vygotskiy, 1982). Ми бачимо, що проблема дослідження позитивного ставлення до праці учнів з інтелектуальними порушеннями залишається актуальним і важливим завданням сучасної спеціальної освіти.

Метою статті є дослідження шляхів формування позитивного ставлення до праці у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями через формування мотивації до навчальної діяльності учнів та формування адекватної самооцінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування позитивного ставлення до праці у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями доцільно здійснювати під час трудового виховання, бо під час трудового виховання здійснюється стимуляція різноманітної трудової діяльності учнів і формування у них добросовісного відношення до виконуваної роботи, прояву в ній ініціативи, творчості, прагнення до досягнення вищих результатів. Зрозуміло, що формування позитивного відношення до праці не можна здійснювати без відповідного навчання трудовим умінням і навикам. Трудове навчання виступає як спеціально організований педагогічний процес, спрямований на оволодіння практичними прийомами тієї або іншої праці та формування і вдосконалення трудових

умінь і навиків. Воно здійснюється від першого класу до закінчення школи. Його зміст визначається програмою з трудового навчання для кожного класу.

Трудове навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями у молодшому шкільному віці виконує пропедевтичну функцію щодо подальшого професійно-трудового навчання і має забезпечити досягнення ними таких показників, які відповідали б вимогам доступних для опанування даною категорією учнів видів трудової діяльності. Програма трудового навчання в початковій школі передбачає набуття учнями елементарних навичок роботи з папером, картоном, пластиліном, природними матеріалами. Вони беруть участь у вирощуванні рослин на пришкольній ділянці, доглядають домашніх тварин, квіти, виготовляють корисні речі, подарунки й іграшки для підшефного дитячого садка. Усе це вже закладає основи любові до праці, вміння й бажання працювати, сприяє розвитку інтересів і захоплень, організації корисних занять у вільний час. Крім того на всіх етапах трудового навчання вирішуються завдання трудового виховання: учнів озброюють технічними та сільськогосподарськими знаннями, у них формуються трудові вміння і навички, здійснюється психологічна та практична підготовка до праці й вибору професії.

Психологічною особливістю дітей є те, що виникнення у них інтересу пов'язане не стільки з самим предметом, скільки з можливістю діяти з ним. В праці ж і відбувається цілеспрямоване перетворення предметів у сукупність цікавих дій, з'являється можливість відчути задоволення від результатів власної діяльності. Цікавий результат і позитивні емоційні переживання є, таким чином, головними умовами, завдяки яким дитина включається в трудовий акт. В ході останнього учні встановлюють з предметом праці безпосередній зв'язок. Він об'єктивно виявляється в тому, що дитина здійснює за допомогою знаряддя праці певний вплив на предмет, цілеспрямовано змінюючи його. Закріплення цього зв'язку відбувається в свідомості дитини у вигляді засвоєння трудового вміння. Іншими словами, в учня формуються знання про спосіб трудової дії й емоційна оцінка її процесу й результату. Якщо дитина переживає успіх та задоволення від досягнутого результату, це спонукає її до повторення

трудового акту, і цей психічний стан закріплюється як форма вираження позитивного ставлення до праці.

Розвиток у школярів позитивного ставлення до праці визначається їх прагненням досягти нового результату і пережити від нього задоволення, зазнати позитивних почуттів від оцінювання дорослими і ровесниками їх діяльності.

Відчуваючи емоційну реакцію оточуючих, учні виробляють самооцінку щодо виконуваної роботи, також супроводжуючи її певними переживаннями. За умови виникнення потреби пережити задоволення від організаційно-змістових і оцінних результатів діяльності можна говорити про формування у школяра позитивного ставлення до неї. Така загальна схема перетворення дитини в суб'єкт трудового виховання. Щоб дитина включилася у трудову діяльність, у неї повинен з'явитися початковий інтерес і бажання працювати (Hutsan, Morin, Okhrimenko, 2019).

Нами було визначено, що формувати мотивацію до праці та адекватну самооцінку у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями слід через нетрадиційні уроки та створення ситуації успіху на уроках праці, що сприятиме формуванню позитивного відношення до праці.

Для розвитку мотивації і інтересу до праці можна використовувати нетрадиційні уроки, які спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, глибоко зачіпають емоційно-вольову сферу, формують дух змагальності, збуджують творчі сили, розвивають творче мислення, формують мотивацію навчально-пізнавальної діяльності. На цьому уроці вчитель може організувати діяльність класу так, щоб учні в міру своєї можливості працювали самостійно, а він керував цією діяльністю, забезпечуючи її необхідними засобами. Серед нестандартних уроків можна виділити такі: віршовані уроки; інтегровані уроки, уроки-дискусії, уроки-дослідження, уроки-звіти, уроки-змагання, уроки-мандрівки, уроки-сюжетні замальовки тощо (Bilousova, Khodosenko, Dolhoruk, 2017).

Одним із ефективних методів формування позитивного ставлення до трудової діяльності та бажання досягти у ній успіху є створення ситуації успіху. Саме забезпечення успіху під час виконання завдань на уроках трудового

навчання в молодших класах сприятиме формуванню позитивного ставлення до успіху в цілому та необхідних якостей особистості для його досягнення.

Оскільки трудове навчання є важливим та обов'язковим навчальним предметом у допоміжній школі, для цілісного формування успішної особистості учня з інтелектуальними порушеннями необхідним є впровадження ситуації успіху у процесі його вивчення. Крім того саме на уроках трудового навчання можливе найефективніше створення ситуації успіху, оскільки учні мають можливість реально оцінити свої досягнення.

Створення ситуації успіху обов'язково передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, що лежать в основі формування ставлення до успіху. Зокрема, таких: мотивація досягнення успіху, самооцінка, рівень домагань, воля, ставлення до навчання, мотиви навчання, особливості діяльності, спрямованої на досягнення успіху. Дослідження вищезазначених факторів у дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку дозволяє виділити типи ставлення до успіху та визначити їх характеристику, зокрема (Dokuchyna, 2013): учні з виразно позитивним ставленням до успіху проявляють наполегливість, старанність, систематичність у його досягненні; учні з зацікавленим ставленням до успіху в цілому свідомо прагнуть досягти успіху та докладають для цього зусилля, проте роблять це несистематично, схильні до переоцінки своїх можливостей, прояву самовпевненості; учні з недостатньо виразно позитивним ставленням до успіху характеризуються недостатньою усвідомленістю та несистематичністю його досягнення, невпевненістю у собі, своїх можливостях та як результат малою активністю; учні з байдужим ставленням до успіху характеризуються відсутністю потреби та пасивністю у досягненні успіху.

Тобто, успіх – це імпульс до активної роботи, емоційне благополуччя, становлення особистості, залог позитивного відношення до навчання, до праці, розвиток позитивної мотивації, а уроки праці – ефективний плацдарм для створення ситуації успіху. Кожен етап уроку дає можливість реалізувати різні прийоми створення ситуації успіху з урахуванням ставлення до успіху учнів з порушенням інтелекту.

Крім того безпосередня практична робота та її наочний результат сприяють кращому усвідомленню власних досягнень, що є проблематичним в інших сферах діяльності.

Зважаючи на той факт, що молодші школярі з порушенням інтелектуальної сфери більшою мірою зацікавлені не змістом, а процесом роботи на уроках трудового навчання, першочерговим завданням вчителя для створення ситуації успіху є зацікавлення їх змістом практичної діяльності. З цією метою доцільно використовувати різні методи формування пізнавального інтересу, що забезпечить стимулювання учнів до досягнення успіху шляхом включення у цікаву діяльність. Саме наявність інтересу до сутності роботи створюватиме умови до формування свідомого ставлення до успіху в ній. Для цього ефективним є використання цікавих фактів, історій, завдань.

Важливо також пов'язувати матеріал, що вивчається з безпосереднім досвідом дітей, що підвищуватиме їхній інтерес до сутності та результату практичної діяльності, а не лише процесу.

З педагогічної точки зору ситуація успіху – це цілеспрямоване, організоване співвідношення умов, при яких створюється можливість досягнути значних результатів в діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. На нашу думку, потрібно дати можливість кожному з учнів пережити радість досягнення, усвідомити свої можливості, навчитися правильно оцінювати свої досягнення, повірити в себе та бути вмотивованими до навчальної діяльності, зацікавитися працею.

Також ефективним є застосовування колективних форм навчання. В даному випадку діє принцип «Одна голова добре, а дві краще». Частина дітей, нажаль, відчуває невпевненість у собі, у власних силах, працюючи самотійно, а до особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями можна віднести те, що ці діти недостатньо комунікабельні і схильні до монотонної роботи, тому дітям потрібно навчитися взаємодіяти один з одним. Пропонується організувати роботу в парах, або в групах. В цьому випадку діти отримують можливість спілкуватися один з одним та виконувати роботу разом, допомагати один одному, це дає їм можливість справитися успішно із завданням. Можна створювати змагання між групами, хто швидше

і краще справитися із завданням. Це в свою чергу дозволяє оживити заняття та реалізувати комунікативні потреби в учнів.

Велике значення в створенні ситуації успіху має загальна морально-психологічна атмосфера в класі, оскільки це в значній мірі знімає відчуття невпевненості, страху приступити до складних завдань. Якщо вчителі, які мають великий авторитет у дітей, будуть мало заохочувати їх за успіхи і більше карати за невдачі, то в результаті у них сформується і закріпиться мотив уникнення невдачі, який не стане стимулом для досягнення успіхів. Якщо, навпаки, увага з боку вчителя і більшість стимулів дитини будуть припадати на успіхи, то сформується мотив досягнення успіхів. Тому педагогічно виправдано створення у молодших школярів ситуації успіху. Технологічно це можна забезпечувати низкою операцій, які створювати вербальними та невербальними засобами. Можна використовувати підбадьорливі слова та м'які інтонації, мелодійність мови та коректність звернень, так само як відкрита поза та доброзичлива міміка, що створює у поєднанні сприятливий психологічний фон, що допомагає дитині впоратися з поставленим перед нею завданням. Зняття страху – допомагає подолати невпевненість дитини у власних силах, боязкість, страх самої справи та оцінки оточуючих. «Ми все пробуємо і шукаємо, тільки так у нас може щось вийти», «Ця робота досить легка, цей матеріал ми з вами вже проходили». Протягом усього уроку потрібно часто вимовляти слова: «добре», «відмінно», «молодець», «розумниця». Зрештою, дитина тоді починає вірити вчителю і приймати репліки як само собою зрозумілу оцінку. «Я заслужив ці слова, і весь час доводитиму, що я «молодець»!».

Під час виконання занять можна використовувати усне схвалення, а саме «Ти дуже постарався!», «Дякую за роботу!», «Хлопці, я пишаюся вами!», «Ти мене порадував!», «Вже набагато краще!», «Продовжуй також добре працювати».

Кожне виконане завдання, продукт творчості можна коментували, відмічати найменший успіх, підкреслюючи, що раніше учень не вмів цього робити, а тепер навчився. Після виконання творчих виробів пропонуємо зробити виставку продуктів діяльності школя-

рів, з якими потім ознайомити інших учнів та батьків.

На уроках трудового навчання використовувати колективну похвалу, де школярі можуть аплодувати учню, який справився із завданням краще за всіх, це навчить дітей радіти не тільки своїм успіхам, а ще й досягненням інших однокласників, сприятиме формуванню адекватної самооцінки молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Загальна радість колективу також дає можливість дітям відчути себе задоволеним працею, стимулює її зусилля до трудової діяльності.

Після організованої групової діяльності на уроках, після виконання певних трудових операцій (ліплення, аплікації, роботи з текстильним матеріалом тощо), в кінці уроку слід надати можливість молодшим школярам з інтелектуальними порушеннями оцінити свою роботу, а потім дати можливість оцінити роботу один одного. Це допомагає і вчителю оцінити емоційний фон, який панує в класі, і учням навчитися адекватно оцінювати свою діяльність.

Під час уроків трудового навчання можна використовувати різні цікаві, нестандартні прийоми.

Приєм «Анонсування». Попереджати учнів про завдання, які вони будуть виконувати на уроці праці, щоб діти могли ознайомитися заздалегідь з такими формами роботи вдома, або скласти попередню інструкцію до виконання певного виду роботи. Це нагадує репетицію, яка дає можливість створити психологічну установку на успіх, дати впевненість у власних силах, тому як усуває синдром «раптового нападу».

Приєм «Поділися успіхом». Після оцінювання робіт, запитати тих учнів, які краще справилися із завданням: «Як ви готувалися до уроку? Що саме допомогло справитися тобі із завданням?». Такі розповіді допомагають учням ділитися успішними ситуаціями. Діти починають вчити один одного, самі себе.

Приєм «Дати шанс». При самостійному виконанні завдання учню давати можливість використати свій шанс, він може звернутися за допомогою до однокласника, або вчителя, це означає, що зниження оцінки за вироб не буде.

Приєм «Внесення мотиву». Під час групової діяльності, коли учні виконують разом творче завдання, звертатися до учня, який не

активно брав участь у роботі зі словами: «Без твоєї допомоги твоїм товаришам не впоратися». Цей прийом показує учню заради кого здійснюється ця діяльність.

Прийом «Персональна винятковість». Наприклад, під час роботи з природним матеріалом, де учням потрібно ознайомитися із властивостями природного матеріалу, сформуванню уявлення про колір, форму, розмір, розвивати тактильне сприйняття на основі формування дій обстеження природного матеріалу, кожному з молодших школярів пропонується окреме завдання з підготовки до уроку. Наприклад, звернутися до хлопчика з проханням: «Ні до кого, крім тебе, я не можу звернутися з цим проханням. Можеш назбирати на наступний урок листя, квіти, плоди, які ми будемо вивчати?», або до дівчинки з проханням, придумати цікаву казку про «Осінь» для вступної бесіди з дітьми: «Тільки ти зможеш придумати казку про «Осінь». Зможеш зробити це до наступного уроку?». Цей прийом означає важливість зусилля дитини в майбутній чи наявній діяльності.

Прийом «Висока оцінка деталі» При виконанні аплікації з паперу, вчитель може підійти до учня і сказати: «Тобі правильно вдалося зробити завдання, але похвали заслуговує лише перша частина твоєї роботи». Цей прийом допомагає емоційно пережити успіх не результату в цілому, а окремої частини завдання.

Прийом «Скритий інструктаж». Наприклад, під час вивчення теми: «Тасьма, шпагат, нитки. Виготовлення китичок з ниток». Дивлячись, що учень одразу починає виготовлення китичок з ниток, не ознайомившись з інструкцією, учню слід надати рекомендації: «Можливо, краще почати із ознайомлення з інструкцією до роботи», або «Виконуючи роботу, не забудьте ознайомитися з інструкцією». Це допомагає молодшим школярам уникнути поразки при виконанні завдання.

Прийом «Педагогічне навіювання». Наприклад, при вивченні теми: «Виготовлення стилізованої фігурки ляльки», де учням пропонується зробити ляльку-мотанку з ниток, спонукати дитину до виконання конкретних дій словами «Нам вже не терпиться почати роботу», «Так хочеться скоріше побачити ляльку-мотанку, яка вами буде створена».

Прийом «Зараження» використовувати під час уроків трудового навчання, відзначати успіх окремого учня, що стає стимулом для успіху інших.

Також для створення ситуації успіху дітям за гарні продукти творчої діяльності надавати грамоти, які вивішувати в класі на видному місці. Учні можуть вести портфоліо, в якому будуть збирати всі свої досягнення, фото, на яких відзначаються результати їх трудової діяльності.

Під час трудової діяльності застосовувати елементи змагань, вести рейтинг в класі. В кінці чверті відзначати учнів, які отримали велику кількість гарних оцінок. Результати вивішувати в класному куточку, не забуваючи відмітити успіх всіх учнів в динаміці. Це підвищує мотивацію навчання та розвиває пізнавальні інтереси, стимулює до високої результативності праці, коригує особистісні особливості, такі як тривожність, невпевненість, самооцінку, підтримує у класі сприятливий психологічний клімат, розвиває ініціативність, креативність, активність. Дійсно є і негативні сторони створення ситуації успіху. Вони полягають у тому, що учень може переоцінити свої можливості та поставити перед собою такі завдання, які будуть йому непосильні, нездійсненні. Успіх є джерелом внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, першочергова задача, яка стоїть перед сучасним вчителем у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями – створити умови для формування у молодших школярів стійкої мотивації до трудової діяльності, адекватної самооцінки, що сприятимуть позитивному ставленню учнів до праці. Використання нетрадиційних уроків під час трудового навчання та створення ситуації успіху на уроках праці це саме те, що може вплинути на мотивацію учнів, сприятиме розвитку їх пізнавальних інтересів, дозволить учням відчувати задоволення від трудової діяльності, стимулюватиме до високої результативності праці, скорегує особистісні якості такі як тривожність, невпевненість, самооцінку, сприятиме ініціативності, активності та підтримає в класі комфортний психологічний клімат.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоусова Н. В., Ходосенко І. В., Долгоруку О. П. Розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках природознавства засобами нестандартних уроків. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 163-166.
2. Бондар В. І. Дослідження мотивів навчальної діяльності учнів допоміжної школи. *Питання дефектології*. Вип. 2. К: Рад. школа, 1966. С. 87-95.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти томах / под ред В. В. Давыдова. М.: «Педагогика», 1982. 504 с.
4. Гуцан Л. А., Морін О. Л., Охріменко З. В. *Форми і методи трудового виховання учнів початкових класів : методичні рекомендації / за ред. Л. А. Гуцан. Київ, 2019. 80 с.*
5. Докучина Т. О. Створення ситуації успіху в навчально-виховній діяльності з розумово відсталими дітьми молодшого шкільного віку : дис. ...канд. пед. наук : спец. 13.00.03 / Тетяна Олександрівна Докучина. К., 2013. 214 с.
6. Кузнецова Т. Г. До проблеми дослідження мотиваційної сфери учнів з інтелектуальними порушеннями. *Теорія і практика сучасної психології*, 2018. № 6. С. 190-195.
7. Куліш Т. І. Процеси диференціації в початковій освіті України як підґрунтя її модернізації. «Практична філософія і Нова українська школа» : збірник матеріалів доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р. С. 85-91.
8. Мерсіянова Г. М. Професійно-трудове навчання у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих дітей : посібник. К.: Педагогічна думка, 2012. 80 с.
9. Програма спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю «Трудове навчання (підготовчий, 1-4 класи)». Київ, 2010. 47 с.
10. Чеботарьова О. В. Гнатенко В. С. Трудове навчання: 1 клас: підр. для спец. загальноосвіт. навч. закл. для розумово відсталих дітей. К.: Либідь, 2016. 112 с.

REFERENCES:

1. Bilousova N. V., Khodosenko I. V., Dolhoruk O. P. (2017) Rozvytok piznavalnykh interesiv molodshykh shkoliariv na urokakh pryrodoznavstva zasobamy nestandardnykh urokov [Development of cognitive interests of junior high school students at natural history lessons by means of non-standard lessons]. *Naukovi zapysky NDU imeni M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. № 3. S. 163-166. (in Ukrainian)
2. Bondar V. I. (1966) Doslidzhennia motyviv navchalnoi diialnosti uchniv dopomizhnoi shkoly [Study of motives of learning activities of students of auxiliary school]. *Pytannia defektolohii. Vyp. 2 K: Rad. shkola*, C. 87-95. (in Ukrainian)
3. Vygotskiy L. S. (1982) Sobraniye sochineniy [Collection of essays]: v 6-ti tomakh / pod red V. V. Davydova. M.: «Pedagogika». 504 s. (in Russian)
4. Hutsan L. A., Morin O. L., Okhrimenko Z. V. (2019) Formy i metody trudovoho vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv [Forms and methods of labor education for elementary school students]: metodychni rekomendatsii / za red. L. A. Hutsan. Kyiv, 80 s. (in Ukrainian)
5. Dokuchyna T. O. (2013) Stvorennia sytuatsii uspikhu v navchalno-vykhovnii diialnosti z rozumovo vidstalymy ditmy molodshoho shkilnoho viku [Creating a situation of success in educational activities with mentally challenged elementary school children]: dys. ...kand. ped. nauk : spets. 13.00.03 / Tetiana Oleksandrivna Dokuchyna. K. 214 s. (in Ukrainian)
6. Kuznetsova T. H. (2018) Do problemy doslidzhennia motyvatsiinoi sfery uchniv z intelektualnymy porushenniamy [To the problem of researching the motivational sphere of students with intellectual disabilities]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii*, № 6. S. 190-195. (in Ukrainian)
7. Kulish T. I. (2019) Protsesty dyferentsiatsii v pochatkovii osviti Ukrainy yak pidgruntia yii modernizatsii [Processes of differentiation in elementary education in Ukraine as a basis for its modernization]. «Praktychna filosofii i Nova ukrainska shkola» : zbirnyk materialiv dopovidei Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 16 travnia. S. 85-91. (in Ukrainian)
8. Mersiianova H. M. (2012) Profesiino-trudove navchannia u spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh dlia rozumovo vidstalykh ditei [Vocational and labor training in special general educational institutions for mentally challenged children]: posibnyk. K.: Pedahohichna dumka, 80 s. (in Ukrainian)
9. Prohrama spetsialnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv dlia ditei z pomirnoiu rozumovoiu vidstalistiou «Trudove navchannia (pidhotovchy, 1-4 klasy)» [The program of special general educational institutions for children with moderate mental delay "Labor training (preparatory, 1st-4th grades)". Kyiv, 2010. 47 s. (in Ukrainian)
10. Chebotarova O. V. Hnatenko V. S. (2016) Trudove navchannia : 1 klas [Labor training: 1st grade]: pidr. dlia spets. zahalnoosvit. navch. zakl. dlia rozumovo vidstalykh ditei. K.: Lybid, 112 s. (in Ukrainian)

УДК 373.2.091.33:376]:316.77]-053.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.27>

Зоряна МАЦЮК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-7915-742X

Марія ФЕНКО

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

ORCID: 0000-0003-2000-2348

Бібліографічний опис статті: Мацюк З., Фенко М. (2022). Інноваційні методи розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку в інклюзивно-реабілітаційних центрах. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.27>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

У статті проаналізовано основні завдання і вміння, що допомагають дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися повною мірою як рівноправні та повноцінні члени суспільства. В інклюзивних групах діти з особливими потребами досягають основи незалежного життя, засвоюють нові форми поведінки, спілкування, взаємодії.

Оскільки, у закладах освіти загального типу розвитку спостерігаємо збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями (загальний недорозвиток мовлення, моторна алалія, сенсорна алалія, дизартрія, заїкання тощо), то на фоні дітей зі звичайним мовленням виділяються відсутністю розгорнутого фразового мовлення, невмінням висловити побажання, власні емоційні почуття та стани. Вільне мовленнєве спілкування таких дітей з однолітками, дорослими обмежене й іншими мовленнєвими особливостями. У одних дітей, які недостатньо володіють активним власним мовленням, рівень розуміння мовлення становлять досить об'ємний пасивний словниковий запас та розуміння значень багатьох слів.

Для подолання у таких дітей мовленнєвих порушень та попередження розвитку патологічних станів необхідно зміцнювати їхнє психічне здоров'я за допомогою проведення комплексної психокорекційної роботи. У роботі обґрунтовано методи та прийоми, які спрямовані на корекцію порушень мовленнєвого й загальну стимуляцію пізнавального розвитку дітей. Також під час підбору вправ враховано особливості дітей з мовленнєвим недорозвитком (уникнення пізнавальної активності, через слабо розвинені мовні навички; небажання брати участь у мовленнєвих іграх, однак перевага ігрової діяльності над пізнавальною).

Складніші корекційні завдання, спрямовані на подолання порушень звуковимови, складової сторони мовлення, компенсацію фонетико-фонематичних процесів, формування певного рівня володіння лексичною, граматичною системами мови, зв'язним мовленням постають перед фахівцями і відносяться до компетенції логопеда. Спеціальна робота проводиться на заняттях в умовах корекційно-розвивального та попереджувального навчання.

Ключові слова: діти з недорозвиненим мовленням, розвиток мовлення, комунікація, асоціативна метафорична казка.

Zoriana MATSIUK

Ph.D. in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-7915-742X

Mariia FENKO

Ph.D. in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Voli ave., 13, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-2000-2348

To cite this article: Matsiuk Z., Fenko M. (2022). Innovatsiini metody rozvytku komunikatyvnykh zdbnostei ditei doshkilnoho viku v inkliuzyvno-reabilitatsiinykh tsentrakh [Innovative methods of development of communicative abilities of preschool children in the young age in inclusive-rehabilitation centers]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.27>

INNOVATIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE YOUNG AGE IN INCLUSIVE-REHABILITATION CENTERS

The article analyzes the main tasks and skills that help children with special educational needs to fully adapt to society, prepare for overcoming the inevitable difficulties of life, and, consequently, to be fully realized as equal and full members of society. In inclusive groups, children with special needs learn the basics of independent living, learn new forms of behavior, communication, interaction.

Since in educational institutions of general type of development we observe an increase in the number of children with speech disorders (general speech underdevelopment, motor alleles, sensory alleles, dysarthria, stuttering, etc.), against the background of children with normal speech stand out emotional feelings and states. Free speech communication of such children with peers, adults is limited by other speech features. In some children who do not have enough active own speech, the level of speech comprehension is something with quite extensive passive vocabulary and understanding of the meanings of many words.

In order to overcome such children's speech disorders and prevent the development of pathological conditions, it is necessary to strengthen their mental health through comprehensive psycho-correctional work. The paper substantiates the methods and techniques aimed at correcting speech disorders and general stimulation of children's cognitive development. Also, the selection of exercises takes into account the characteristics of children with speech underdevelopment (avoidance of cognitive activity due to poorly developed language skills; unwillingness to participate in speech games, but the advantage of play activities over cognitive).

More complex correctional tasks aimed at overcoming speech disorders, components of speech, compensation of phonetic and phonemic processes, the formation of a certain level of lexical, grammatical language systems, coherent speech appear before specialists and are within the competence of speech therapists. Special work is carried out in classes in the conditions of correctional and developmental and preventive training.

Key words: children with underdeveloped speech, speech development, communication, associative metaphorical fairy tale.

Актуальність проблеми. Проблема якісної освіти дітей із особливими потребами сьогодні стоїть досить гостро. Освітній інклюзивний простір стає доступним кожному, адже право на рівний доступ навчання в умовах загальноосвітнього закладу – це право дитини. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Діти з обмеженими фізичними чи психічними можливостями мають свої специфічні проблеми, а тому потребують і відповідної допомоги в адаптації до нових суспільних норм і в самореалізації в цих умовах. Така допомога можлива лише в результаті накопичення та синтезу знань, що стосуються змісту соціального становлення особистості, різних типів соціального середовища і соціальних упливів із метою створення більш повного уявлення про їх особливості в сучасному суспільстві й осмислення цілісного соціалізаційного процесу, визначення адекватних до конкретних проблем шляхів і вироблення обґрунтованих рекомендацій щодо їх попередження та подолання.

Розвиток дітей із особливими потребами спрямований на засвоєння соціального досвіду,

соціалізацію, уключення в життя суспільства. Однак шлях, який вони повинні пройти для цього значно відрізняється від загальноприйнятого в педагогіці: фізичні та психічні недоліки змінюють, обтяжують процес розвитку, причому кожне порушення по-своєму змінює розвиток зростаючої людини. Така дитина потребує зовсім інших освітніх умов для того, щоб перебороти обмеження і вирішити ті освітні завдання, що стоять перед нею; а також сформувати та навчитися користуватися у повсякденному житті навичками: самообслуговування, соціально-побутової орієнтації, свідомої регуляції власної поведінки в суспільстві; формувати та розвивати здатність до максимально незалежного життя в суспільстві, у тому числі через професійне самовизначення, соціально-трудову адаптацію, активну й оптимістичну життєву позицію. Залежно від ступеня обмеження можливостей, діти з особливими потребами можуть оволодівати різними рівнями освіти.

Відомо, що соціалізації дитини найкраще сприймають якісні мовленнєві навички та уміння. За допомогою мовлення маленька осо-

бистість утверджує власне «я», створює власний комунікативний простір. У сучасній педагогіці утвердилося положення про необхідність раннього виявлення та подолання мовленнєвих порушень, оскільки мовлення має винятково важливе значення для формування її особистості. Особлива відповідальність на працівниках освітніх закладів, які зобов'язані пам'ятати, що мовлення – інструмент розвитку вищих відділів психіки дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень дає змогу визначити серйозні труднощі в міжособистісній взаємодії дітей із тяжкими порушеннями мовлення дошкільного віку (І. Кривов'яз, О. Павлова, О. Слинко, Л. Соловійова) та міжособистісному спілкуванні в різних видах діяльності (О. Алмазова, Ю. Гаркуша, О. Грибова, Б. Гріншпун, О. Ковилова, В. Коржевіна, І. Мартиненко, Л. Соловійова, М. Шеремет тощо).

На нашу думку, доцільно зупинитися на аналізі ключових понять наукового пошуку. Тож мовлення – одна з найважливіших психічних функцій людини. Мовленнєва діяльність дітей дошкільного віку складається із різних видів говоріння та слухання, під час якої засвоюються знання, формуються мовленнєві вміння і навички. Оволодіння здатністю до мовленнєвого спілкування створює передумови для специфічних людських соціальних контактів, завдяки яким формуються та уточнюються уявлення дитини про навколишній світ, удосконалюються форми його відображення та переосмислення.

Варто пам'ятати, що розвиток мовлення – процес дуже складний, залежний від цілої низки психологічних умов. Хвилювання, тривога, страх, гнів – усі ці емоції насамперед відображаються на мовленні. Тобто, мовленнєвий механізм безпосередньо залежний від наших почуттів, оскільки не існує мовленнєвого порушення, яке не пов'язане з особистістю та психікою конкретного індивідуума з усіма притаманними йому особливостями. Роль недоліків мовлення в розвитку дитини залежить від природи порушення, його ступеня, а також від безпосереднього ставлення до свого порушення.

У закладах освіти загального типу розвитку спостерігаємо збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, синдромом дефі-

циту уваги з гіперактивністю, затримкою психічного розвитку та інтелектуальними порушеннями (Заєркова, 2016). Такі діти уникають взаємодії з однолітками, не прагнуть до сумісних видів діяльності, у них не розвинені навички сюжетно-рольової гри, вони не прагнуть до пізнання нового.

За спостереженнями у дітей з розладами мовлення виявлено: загальний недорозвиток мовлення, моторна алалія, сенсорна алалія, дизартрія, заїкання тощо характеризує: відсутністю розгорнутого фразового мовлення; невмінням висловити побажання, власні емоційні почуття та стани (захоплення, радість, сум, незадоволення тощо); вільне мовленнєве спілкування з однолітками, дорослими обмежене; недостатньо володіють активним власним мовленням; рівень розуміння мовлення становлять досить об'ємний пасивний словниковий запас та розуміння значень багатьох слів; труднощі в розумінні словесних інструкцій, усних мовленнєвих завдань. Із наведених характеристик спостерігаємо, що розлади емоційної сфери в дітей з порушенням мовлення негативно впливають на їх соціалізацію, чим зумовлюють порушення поведінки, так званої соціальної дезадаптації. Переживання байдужості або негативне ставлення до себе роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження, небажання спілкуватися, контактувати з однолітками.

Порушення мовлення та його негативний вплив на розвиток особистості, зумовлює актуальність означеної проблеми та спрямовує науковий пошук на окреслений шлях здійснення логокорекційної роботи. Саме цим і зумовлена **мета** нашого дослідження – аналіз і методичний супровід упровадження логокорекційних методик із метою покращення процесів соціалізації та розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «недорозвинення мовлення» використовують для позначення більш низького рівня сформованості мовлення, тої чи тої мовленнєвої функції або мовленнєвої діяльності (Шеремет, 2014). Загальне недорозвинення мовлення – це форма мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться і до звукової, і до семантичної сторони мовлення в дітей із

нормальним слухом та збереженим інтелектом (Трофименко, 2015, сс. 160–162).

Дослідники стверджують, що при недорозвиненому мовленні діти засвоюють граматичні форми словозміни і словотворення в тій же послідовності, що й діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком, однак особливості мовлення дітей із загальним недорозвиненим мовленням мають більш повільний темп і дисгармонію засвоєння мовленнєвих норм. Як наслідок, виявляється спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку.

Досить часто в дітей спостерігаємо порушення вимови, як один із елементів загального недорозвинення мовлення, який негативно позначаються на формуванні характеру. Якщо означене порушення – системне, то це може призвести до того, що дитина замкнеться в собі, перестане спілкуватися і розмовляти. Тому надзвичайно важливо вчасно провести корекційну роботу, щоб таке порушення не ускладнилось і не стало стійким; і як наслідок – висока ймовірність, що в дитини на етапі шкільного навчання з'являться специфічні порушення читання та письма (дислексія і дисграфія). Саме тому важливо проводити попереджувальну і корекційну роботу ще на етапі дошкільного дитинства. На нашу думку, доцільним є проведення корекційних занять логопедом (Гуженкова, 2017, с. 452). Варто пам'ятати, що лише систематична, цілісна і спільна робота дає належні результати, тому одним із напрямків роботи вчителя-логопеда є співпраця з батьками: підготовка всіх необхідних рекомендацій і дидактичних матеріалів. Саме така спільна робота дозволяє батькам брати участь у корекційно-розвивальній роботі та бачити динаміку розвитку мовлення своїх дітей.

Варто пам'ятати, що для подолання в таких дітей мовленнєвих порушень та попередження розвитку патологічних станів необхідно зміцнювати їхнє психічне здоров'я за допомогою проведення комплексної психокорекційної роботи. Одним зі складових елементів такої роботи є кінезіологічна корекція. Діти з особливими освітніми потребами обмежені в можливостях пізнавальної діяльності. Вони відстають у розвитку словесно-логічного мислення, не опановують уміння аналізу і синтезу, порівняння й узагальнення. У них недостатньо розвинена ручна моторика, часто порушена координація рухів.

Роботи П. Анохіна, В. Бехтерева, О. Леонтьєва, О. Лурія довели вплив маніпуляцій рук на функції вищої нервової діяльності та розвитку мовлення. Дослідження М. Кольцової показали, що існує тісний взаємозв'язок між координацією тонких рухів пальців рук і мовою. Мовленнєва діяльність розвивається під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук. Рівень розвитку мовлення безпосередньо залежний від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук (Сиротюк, 2001, с. 112).

Правомірним вважаємо пошук дієвих методів і прийомів, які будуть спрямовані на корекцію порушень мовленнєвого та загальну стимуляцію пізнавального розвитку дітей. Під час добору таких вправ урахуємо особливості дітей, наприклад, вони уникають пізнавальної активності або через слабо розвинені мовні навички не хочуть брати участь у мовленнєвих іграх, або у них переважає ігрова діяльність над пізнавальною. Усі ці аспекти зумовили виокремлення вправ, які розвивають мовлення через рухи, супроводжувані віршованими текстами: *кря-кря-кря – танцюють каченята. Няв-няв-няв – ходять кошенята. Ква-ква-ква – скачуть жабенята. Хрю-хрю-хрю – шукають поросята. Гав-гав-гав – сідають собачата. Кар-кар-кар – літають воронята. Все-все-все – закінчили малята; Ді-ді-ді – висять он жолуді. Да-да-да – миє їх вода. Ду-ду-ду – я по них іду. Ду-ду-ду – їх в траві знайду. Буде з них їжа для хрюшки Марушки, Кабанця-хвастунця, Ще й залишимо на плід, Щоб розрісся дуба рід.*

Негативними чинниками, що впливають на діяльність дітей із порушенням мовлення, вважаємо недоліки мовленнєвого розвитку, зокрема недосконалу звуковимову, збіднений словниковий запас, відхилення від граматично правильного мовлення та ін.; а також зміни в техніці мовлення (темп, звучність, сила тощо).

Правильна вимова звуків відбувається завдяки роботі органів артикуляції (язик, губи, нижня щелепа та м'яке піднебіння). Точність і сила дій артикуляційних м'язів у дитини розвивається поступово, у процесі мовленнєвої діяльності (Гаврилов, 2009). Зважаючи на це, діти з порушеннями мають недорозвинену артикуляційну систему. Тому досить доречним буде впровадження звукової гімнастики впродовж навчального дня, що сприятиме виробленню органами артикуляційного апарату правиль-

них рухів, необхідних для вимовляння звуків. Робити це потрібно в ігровій формі, однак варто пам'ятати, що не слід упродовж одного заняття виконувати більше трьох вправ. Аби артикуляційні навички в дітей швидше закріпилися, проводити таку гімнастику необхідно щодня. Це сприятиме підвищенню чіткості та правильності вимови, забезпечить наступність у роботі з логопедом.

У корекційній роботі з розвитку звуковимови дітей із порушенням мовлення необхідно орієнтуватися на вікові норми формування звукової сторони мовлення, враховувавши певні особливості та довший проміжок часу.

Серед найтипівіших помилок у звуковимові можемо виокремити:

- заміна звуків простішими за артикуляцією;
- нестійкі заміни, коли один і той же звук у різних словах вимовляється по-різному;
- змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а в словах і реченнях їх взаємозаміняє;
- недиференційована вимова звуків (здебільшого це стосується свистячих, шиплячих, сонорних), коли один звук замінюється одночасно двома або кількома звуками далекої або близької фонетичної групи;
- нечітка диференціація м'яких і твердих приголосних, дзвінких і глухих.

Труднощі у відтворенні складової структури слова стосуються в основному слів, складних для вимови, особливо коли їх використовують у самостійних висловлюваннях.

Корекція і розвиток усного мовлення відбувається не лише за наслідкуванням мовних зразків, виконання різного роду мовленнєвих вправ, а й на основі усвідомленого формування мовних узагальнень, розвитку ставлення до мовлення як до мовної дійсності. Така робота спрямована на елементарне усвідомлення звуків мовлення, слів, речень. Корекційну роботу на цьому етапі слід проводити з урахуванням принципу взаємопов'язаного формування фонетико-фонематичних і лексико-граматичних компонентів мови. Логопедичні підгрупові заняття поділяють на два типи: формування лексико-граматичних засобів мови та розвиток зв'язного мовлення і формування звукової сторони мовлення. Планують означенні заняття з урахуванням завдань і змісту кожного періоду

навчання. Основна їх мета – забезпечити перехід від накопичених уявлень і пасивного мовленнєвого запасу до активного використання мовних засобів.

Вагомим елементом мовного дефекту загального недорозвинення мовлення вважаємо порушення лексико-граматичної сторони мовлення дитини. Серед характерних ознак такого дефекту виокремлюємо: обмеженість обсягу словника; типові помилки під час словотвору; неправомірність граматичної будови мовлення; порушення зв'язку слів у реченні; утруднення вживання прийменникових конструкцій, особливо складних; неправильне використання прийменників і сполучників.

Навіть володіючи досить великим запасом слів для побудови висловлювань, діти із загальним порушенням мовлення фактично позбавлені можливості словесної комунікації, тому що засвоєні мовленнєві засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні, тому виникають додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин. Зміст корекційного навчання спрямований на розширення й уточнення пасивного і активного словника; розвиток імпресивного та експресивного мовлення; диференціювання та правильного використання граматичних форм словозміни і словотворення, різних типів синтаксичних конструкцій, формування зв'язного мовлення, корекція фонетико-фонематичної сторони мовлення. Для практичного засвоєння знань і умінь вони мають бути включені в безпосередні спілкування в нових ситуаціях і в різних видах діяльності.

Загальне недорозвинення мовлення досить складне порушення, яке охоплює всі мовленнєві компоненти, тому під час корекційного процесу доцільно застосовувати різноманітні методи та засоби, ключовими і найбільш дієвими в роботі з дітьми дошкільного віку, вважаємо саме ігрові, наприклад: ігри на орієнтування в просторі, розрізані картинки, наприклад, гра «Веселі фігурки», де за інструкцією вчителя-дефектолога діти розкладають геометричні фігури на площині.

Ефективними засобами розвитку зв'язного мовлення в навчанні дітей з порушенням мовлення є арттерапевтичні, які вимагають диференційованого підходу до вибору методів і прийомів для формування комунікативних зді-

бностей. Особливу увагу насамперед варто приділити закріпленню навичок зв'язного і виразного переказу казки; значне місце відводимо вправам зі складання сюжетних казок, творів із власного досвіду використовуючи метафоричні асоціативні картки (МАК).

Арттерапевтична казка, як розвиток комунікації та творчих здібностей, дає змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу дитини, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості особистості. Метафоричні карти створюють обстановку, що сприяє глибокому, щирому спілкуванню дітей, зокрема з порушенням мовлення, їх самовираженню, розкриттю і рефлексії. Крім того, до переваг відносимо: розвиток комунікативних і творчих здібностей; почуття довіри і безпеки, що виникають у дитини, яка сама обирає, наскільки глибоко вона готова розкритися в даний момент; створення загального контексту для педагога і дитини, загальної метафоричної мови при обговоренні тієї чи тієї ситуації з життя дитини; легкість освоєння методики – не потрібно тривалого навчання, з базовими техніками можна розібратися по інструкції до будь-якої колоди; гнучкі правила використання, можливість розробляти нові авторські техніки і адаптувати існуючі техніки під вимоги актуальної ситуації; привабливість методики для дитини: яскраві кольорові картинки подобаються людям будь-якого віку (Пелешенко, 2019).

Виходячи з цього, навчальна і позанавчальна робота з розвитку мовлення дітей за допомогою метафоричних асоціативних казок містить: корекційне формування лексичного і граматичного ладу мови, цілеспрямований розвиток фразової мови, навичок мовного спілкування і навчання розповіді. Таким чином, створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо:

встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє – зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дозволяють: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У контексті представленої характеристики мовленнєвих порушень перед нами постають завдання, спрямовані на розвиток та удосконалення мовленнєвої діяльності дітей з порушенням мовленнєвого розвитку. Педагог має звертати особливу увагу на дітей, які мають мовленнєві порушення та надавати їм посильну допомогу. Складніші корекційні завдання, спрямовані на подолання порушень звуковимови, складової сторони мовлення, компенсацію фонетико-фонематичних процесів, формування певного рівня володіння лексичною та граматичною системами мови, зв'язним мовленням постають перед фахівцями і відносяться до компетенції логопеда. Спеціальна робота проводиться на заняттях в умовах корекційно-розвивального та попереджувального навчання.

Отже, для здійснення роботи з дітьми з порушенням мовлення необхідно дотримуватися нової освітньої парадигми, інноваційних способів організації освітнього процесу, розробок навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно орієнтованого викладання, що сприятиме розвитку комунікативних здібностей дитини, задоволенню особливих освітніх потреб, створенню системи підтримки тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеенко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. Науково-методичний посібник. К., 2007. 152 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Гуженкова Н. В., Михайленко В. В. Активізація речевого об'єднання дітей старшого дошкільного віку з общим недорозвитком мови // Молодой ученый. Казань, Молодой ученый, 2017. № 16 (150). С. 452–454.
4. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Засеркова, А. О. Трейтjak. К., 2016. 68 с.
5. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна

психологія. 2013. Вип. 24. С. 321–325.

6. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога / [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87

7. Сиротюк А. Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практик. руководство для учителей и родителей. М. : ТЦ Сфера, 2001. 128 с.

8. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс [Електронний ресурс] // Ін-т спец. педагогіки НВПН України. 2013. Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/10502/1/Trofimenko5.pdf>.

9. Трофименко Л. І. Теоретичні передумови формування морфологічних знань у школярів із тяжкими порушеннями мовлення // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць. Вип. 8. К.: ТОВ «Поліграф плюс», 2015. С. 160–165.

10. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

11. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Київ: Вид. дім «Слово», 2014. 672 с.

REFERENCES:

1. Alekseyenko T. F. (2007) Socializacija osobystosti: mozhlyvosti j ryzyky [Socialization of the individual: opportunities and risks]. Naukovo-metodychnyj posibnyk. K., 2007. 152 s. (in Ukrainian)

2. Ghavrylov O. V. (2009) Osoblyvi dity v zakladi ta socialjnomu seredovyshhi [Special children in the institution and social environment]: navch. posib. Kam'janecj-Podiljskij : Aksioma, 2009, 308 s. (in Ukrainian)

3. Guzhenkova N. V., Mikhaylenk V. V. (2017) Aktivizatsiya rechevogo obshcheniya detey starshego doskol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi [Activation of speech communication of children of older preschool age with general speech underdevelopment] // *Molodoy uchenyy*. Kazan': Molodoy uchenyy, № 16 (150). S. 452–454. (in Russian)

4. Inkljuzyvna osvita vid A do Ja: poradnyk dlja pedagoghiv i batjkiv (2016) [Inclusive education from A to I: an advisor for educators and parents] / Ukladachi N. V. Zajerkova, A. O. Trejtjak. K., 2016. 68 s. (in Ukrainian)

5. Martynenko I. V. (2013) Osoblyvosti mizhosobystisnoji komunikaciji u ditej iz normalnym ta porushenym movlennjevyim rozvytkom [Features of interpersonal communication in children with normal and impaired speech development] // *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Draghomanova*. Serija 19: Korekciyna pedagoghika ta specialjna psykholohija. Vyp. 24,s. 321–325. (in Ukrainian)

6. Peleshenko O. V., Ghordijenko K. V. (2019) Metaforychni asociatyvni karty jak suchasnyj metod konsultacijnoji roboty psykholoha [Metaphorical associative maps as a modern method of consulting work of a psychologist] / [elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87 (in Ukrainian)

7. Sirotyuk A. L. (2001) Obuchenie detey s uchetom psikhofiziologii [Teaching children with psychophysiology in mind]: Prakt. rukovodstvo dlya uchiteley i roditeley. M. : TTs Sfera, 128 s. (in Russian)

8. Trofymenko L. I. (2013) Korekciyne navchannja z rozvytku movlennja ditej starshogho doshkol'nogho viku iz ZNM [Correctional training on the development of speech of older preschool children with external undeveloped speech]: Proghramno-metodychnyj kompleks [Elektronnyj resurs] // In-t spec. pedagoghiky NVPN Ukrajinj. Rezhym dostupu do resursu: <http://lib.iitta.gov.ua/10502/1/Trofimenko5.pdf>. (in Ukrainian)

9. Trofymenko L. I. (2015) Teoretychni peredumovy formuvannja morfologichnykh znanj u shkoljariv iz tjazhkomy porushennjamy movlennja [Theoretical prerequisites for the formation of morphological knowledge in schoolchildren with severe speech impairments] // *Osvita osib z osoblyvyjmy potrebamy: shljakhy rozbudovy*: zb. nauk. pracj. Vyp. 8. K.: TOV «Polighraf pljus», s. 160–165. (in Ukrainian)

10. Kholkovsjka I. L. (2007) Korekciyna pedagoghika [Correctional pedagogy]. Vinnycja: VDPU im. M. Kocjubynskogho, 328 s. (in Ukrainian)

11. Sheremet M. K. (2014) Loghopedija. Pidruchnyk [Speech therapy]. Kyjiv: Vyd. dim «Slovo», 672 s. (in Ukrainian)

УДК 376-056.263.016

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.28>

Ірина МОЙСЕЄНКО

старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивного навчання, КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вулиця Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49000

ORCID: 0000-0003-3642-3331

Бібліографічний опис статті: Мойсеєнко, І. (2022). Принципи формування сенсомоторних компетенцій у дітей з РАС. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.28>

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З РАС

Створення якісних умов навчання та розвитку дітей з РАС у загальноосвітньому середовищі робить актуальною проблему компетентнісного підходу. Одна з ключових компетентностей – соціальна – це адаптації до нового статусу, уміння контролювати свою поведінку, а також наявність специфічних мотивів, які спонукають до діяльності. Стосовно дітей з РАС вона залежить від адекватно сформованих сенсомоторних компетенцій.

Результати аналізу наукових досліджень підкреслюють важливість формування сенсомоторних процесів як засіб адаптації до нового середовища та адекватного функціонування дитини у соціумі. У сучасних наукових публікаціях значна увага приділяється вивченню сенсорних особливостей дітей з загальними порушеннями розвитку та РАС, їх моделям поведінки. Наукові публікації вказують на відмінності у способах обробки щоденних сенсорних стимулів дітей зазначеної категорії. Останнім часом з'явилося багато публікацій, які доводять ефективність технологій з корекції сенсомоторики на соціалізацію дітей з РАС. З аналізу наукових оглядів стає зрозумілим, що формування будь-яких компетентностей проходить за певними законами, принципами. Тому, метою дослідження стало визначення принципів формування сенсомоторних компетенцій у дітей з РАС.

Сенсомоторний розвиток у статті розглядається як складна система, що має на меті опанування уявленнями про навколишній світ та власне тіло.

Проблеми, що виникають у педагогіці, психології та медицині, стосовно дітей з РАС доцільно вирішувати комплексно, відповідно до досягнень у галузі всіх наук, що вивчають людину як явище біологічне, психічне й соціальне. Тому принципи формування сенсомоторних компетенцій – це основні правила, вимоги щодо організації сприймання, усвідомлення і закріплення сенсомоторних дій. Формування сенсомоторних компетенцій дітей з РАС, базується на трьох групах принципів: педагогічних (навчально-корекційних), психологічних (розвивальних), медичних (абілітаційних, реабілітаційних).

Залежно від мети і характеру формування сенсомоторних компетенцій принципи: педагогічні, психологічні та медичні – взаємозумовлені та використовуються у тісному взаємозв'язку. У статті надана синхронізація трьох типів принципів відповідно до формування сенсомоторних компетенцій.

Ключові слова: діти з РАС, сенсомоторні компетенції, педагогічні принципи, психологічні принципи, медичні принципи.

Ірина MOISEIENKO

Senior Lecturer at the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Municipal Institution of Higher Education "Dnieper Academy of Continuing Education", Antonovycha str., 70, Dnipro, Ukraine, 49000

ORCID: 0000-0003-3642-3331

To cite this article: Moiseienko, I. (2022) Pryntsypy formuvannia sensomotornykh kompetentsii u ditei z RAS [Principles of formation of sensorimotor competencies in children ASD]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.28>

PRINCIPLES OF FORMATION OF SENSOMOTOR COMPETENCIES IN CHILDREN ASD

Creating quality conditions for learning and development of children with ASD in the general educational environment makes the problem of competence approach relevant. One of the key competencies – social – is to adapt to the new status, the ability to control their behavior, as well as the presence of specific motives that motivate to work. For children with ASD, it depends on adequately formed sensorimotor competencies.

The results of the analysis of scientific research emphasize the importance of the formation of sensorimotor processes as a means of adaptation to the new environment and the adequate functioning of the child in society. In modern scientific publications, much attention is paid to the study of sensory characteristics of children with general developmental disorders and ASD, their patterns of behavior. Scientific publications indicate differences in the methods of processing daily sensory stimuli of children in this category. There have been many recent publications proving the effectiveness of sensorimotor correction technologies for the socialization of children with ASD. From the analysis of scientific reviews it becomes clear that the formation of any competencies is based on certain laws and principles. Therefore, the aim of the study was to determine the principles of formation of sensorimotor competencies in children with ASD.

Sensory-motor development is considered in the article as a complex system aimed at mastering the ideas about the world around and one's own body.

The problems that arise in pedagogy, psychology and medicine in relation to children with ASD should be solved comprehensively, in accordance with the achievements in the field of all sciences that study man as a biological, mental and social phenomenon. Therefore, the principles of formation of sensorimotor competencies are the basic rules, requirements for the organization of perception, awareness and consolidation of sensorimotor actions. The formation of sensorimotor competencies of children with ASD is based on three groups of principles: pedagogical (educational and correctional), psychological (developmental), medical (habilitation, rehabilitation).

Depending on the purpose and nature of the formation of sensorimotor competencies, the principles: pedagogical, psychological and medical – are interdependent and are used in close connection.

Key words: children with ASD, sensorimotor competencies, pedagogical principles, psychological principles, medical principles.

Актуальність проблеми. Панування у сучасному суспільстві людиноцентристських переконань щодо забезпечення якісної освіти все більш актуальним стає застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі, що дозволяє максимально його індивідуалізувати.

Створення якісних умов навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами є одним із пріоритетів національної соціальної політики, що втілюється через державні та регіональні програми. Перехід до активної політики включення дітей з розладами аутичного спектра (РАС) у загальноосвітнє середовище робить актуальною проблему дослідження процесу формування сенсомоторних компетенцій дітей зазначеної категорії. Психофізична готовність до взаємодії з оточуючим світом та адаптація до нового статусу, уміння контролювати свою поведінку, а також наявність специфічних мотивів, які спонукають до навчання залежить від адекватного сенсомоторного розвитку. Спираючись на специфічні закономірності розвитку дитини в нормі та патології, стає зрозумілим, що успішність навчання дітей з РАС залежить від особливостей розвитку їхньої сенсомоторної сфери (Мойсеєнко, 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Оновлена Клінічна настанова, що створена когортою науковців та практиків (Марцинковський І., Пінчук І., Ліщишина О., Рибченко Л, Скрипник Т. та ін., 2015) містить систематизовані положення стосовно допомоги, та висвітлює питання розпізнання та розуміння діагнозу «розлади аутистичного спектра (РАС)». У доку-

менті зазначено, що РАС визначається певною групою розладів, з різними причинами і проявами. «Спектр аутизму описує модель поведінки, що характеризується якісними відмінностями і порушеннями в соціальній взаємодії і комунікації в поєднанні з обмеженими інтересами і негнучкою/повторюваною поведінкою у дітей, молоді та дорослих. Часто зустрічається співіснування з іншими порушеннями, що чинить різномірний вплив на людину в різний час і в різних контекстах, негативно впливає на адаптивні функції. Слово «спектр» означає ряд проявів поведінки, які виявляються в різних поєднаннях і ступені тяжкості».

Результати наукових оглядів підкреслюють важливість формування сенсомоторних процесів як засіб адаптації до нового середовища та адекватного функціонування дитини у соціумі. Так, Скрипник Т., (2019) вбачає передумовою навчання та подальшого розвитку дітей з аутизмом у підвищенню їх адаптаційних можливостей, підвищенням розвитку компетенцій, що охоплює базові процеси, стани та властивості різних рівнів: психофізіологічні, соціально-комунікативні, когнітивні.

У сучасних наукових публікаціях (Sansi A., Nalbant S. & Ozer D., 2020) основна увага приділяється вивченню сенсорних відчуттів дітей з загальними порушеннями розвитку (РАС), їх сенсорних особливостей, моделям поведінки, та вказують на відмінності у способах обробки щоденних сенсорних стимулів. Вони впливають на освітній процес, участь у повсякденному житті. У зарубіжних публікаціях сен-

сорно-інтеграційна терапія (Schoen S. A., Lane S. J., Mailloux Z., May-Benson T., Parham L. D., Roley S. S., Schaaf R. C., 2019) на основі ігрової сенсомоторної діяльності завдяки правильно поставленим цілям та завданням, здійснює корекційний вплив на те, як дитина реагує на відчуття, підвищення стресостійкості (Hirjak D., Meyer-Lindenberg A., Sambataro F., Fritze S., Kukovic J., Kubera K., Wolf R., 2021), поліпшення моторики, адаптивні реакції, концентрацію та взаємодію з іншими людьми. Останнім часом з'явилося багато публікацій, які доводять ефективності сенсорно-інтегративного підходу (Скрипник, 2020), щодо корекційного впливу на сенсомоторний розвиток та відносять його до методів з науково доведеною ефективністю (Mailloux Z., Grady-Dominguez P., Petersen J., Parham L. D., Roley S. S., Bundy A., Schaaf R. C., 2021).

Останні наукові розвідки (Walther S., Harten P. 2020, Chatzihidioglou P., Chatzopoulos, D., Lykesas G. 2018, Hirjak D., Meyer-Lindenberg A., Sambataro F. 2021) доводять важливість сенсомоторної діяльності, сенсомоторної синхронізації і балансу для подальшого розвитку дитини та виконання повсякденних та спортивних дій. Позитивний вплив формування сенсомоторних компетенцій у дітей з РАС (Мойсеєнко, 2021) сприяє самовизначенню цих дітей, становленню їхньої самостійності, соціальної мотивації, соціальної комунікації та саморегуляції.

Аналіз наукових праць дозволив виділити чинники, важливі для сенсомоторного розвитку дитини: вміння взаємодіяти та спілкуватися з дорослими та однолітками (Walther S., Harten P., Waddington J., Cuesta M., Peralta V., Dupin L., Foucher J., Sambataro F., Morrens M., Kubera K., Pieters L., Stegmayer K., Strik W., Wolf R., Hirjak D., 2020); сформованість уявлень про навколишній світ та про себе (Скрипник, 2019); рівень сенсорного сприймання; опанування моторних схем (Chatzihidioglou P., Chatzopoulos, D., Lykesas G. Dancing, 2018).

З аналізу наукових доробок (Wolpert D., Diedrichsen J. & Flanagan J. 2011) стає зрозумілим, що щоденна участь у суттєвому руховому навчанні, адаптуючись до змін у навколишньому середовищі, маніпулюючи новими об'єктами та вдосконалюючи існуючі навички не може проходити спонтанно, вона обов'язково проходить за певними законами, принципами.

Метою дослідження стало визначення принципів формування сенсомоторних компетенцій у дітей з РАС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коменський Я. вперше в історії дидактики вказав на необхідність керуватися принципами у навчанні. Принципами вважаються ті положення загальнометодичного характеру, на які спирається навчання взагалі. Закономірності навчання Коменський ґрунтував на сенсуалістичній основі тому наголошував, що початок пізнання завжди впливає з відчуттів.

«Золоте правило дидактики» наголошує: джерелом пізнання об'єктивного світу служить чуттєвий досвід (зоровий, слуховий, тактильний, смаковий, ольфакторний) тобто сенсорний. Відносно дітей з РАС необхідно додати і моторні вміння та діяльність з предметами. Сенсомоторний розвиток ми розглядаємо як складну систему, що має на меті опанування уявленнями про навколишній світ та власне тіло шляхом максимально можливого отримання (усвідомлення) інформації, що йде від тіла і свідчить, у першу чергу, про його рухи і місцезнаходження у просторі, вміння планувати та виконувати заплановані рухи.

Тому принципи формування сенсомоторних компетенцій – це основні правила, вимоги щодо організації сприймання, усвідомлення, і закріплення сенсомоторних дій. Для формування сенсомоторних компетенцій дітей з РАС, на наш погляд, необхідно виділити три групи принципів: педагогічні (навчально-корекційні), психологічні (розвивальні), медичні (абілітаційні, реабілітаційні).

До педагогічних (навчально-корекційних) принципів нами було віднесено: принцип єдності педагога і дитини, від простого до складного, від одиничного до загального, від конкретного до абстрактного, від наочного до словесного, індивідуалізації та усвідомлення, новизни та різноманіття, доступності та зв'язку з життям.

Педагогічний *принцип єдності педагога і дитини*, включає такі критерії, як: 1) адекватність змісту психолого-педагогічного впливу стану і рівню психофізичного розвитку дитини з РАС; 2) оптимальна спрямованість корекційної роботи та її процесів на досягнення об'єктивно обґрунтованих цілей; 3) забезпеченість практичної взаємодії дитини з реальним світом.

Особливе значення для корекційного впливу має взаєморозуміння між педагогом і дитиною. Педагог уважно вивчає дитину і допомагає їй в процесі організованої діяльності, яка будується з урахуванням її інтересів, схильностей і можливостей. Емоційний комфорт дитини більшою мірою залежить від ступеня її довіри до педагога як головного посередника між ним і навколишньою дійсністю.

Головним засобом позитивного впливу є насамперед сам педагог і його педагогічна майстерність, його вміння розуміти психіку дитини, використовувати багатий арсенал прийомів і способів психолого-педагогічної корекції, постійне прагнення задовольняти всі потреби дитини в пізнанні навколишнього світу. При логічно поставлених і виправданих засобах, змісту і методів можна досягти максимальних результатів в корекції порушень сенсомоторного розвитку дітей та формуванні у них соціально-адаптивних способів орієнтації в навколишньому світі.

Принцип *доступності* змісту корекційної роботи забезпечується створенням варіантних умов сприйняття, що враховують сенсомоторні можливості дітей.

Найважливіша умова успішності корекційної роботи – це забезпечення *практичної дії* дитини та зв'язку з життям. Принцип сприяє підвищенню значимості навчальної діяльності, тим самим наповнює діяльність смыслом та мобілізує вольові зусилля.

І. Павлов писав, що в педагогіці поступовість і тренування є основним фізіологічним правилом. Стратегія і тактика систематичного і послідовного навчання важлива для формування сенсомоторної компетентності дитини. Вона передбачає наступність від одного ступеня навчання до іншого. Так, принцип *від простого до складного*, що є системою підготовчих вправ, дозволяє перейти до освоєння нової дії та, спираючись на неї, приступити до пізнання подальшої, більш складної дії. А принцип *від одиничного до загального* включає варіантні зміни в стереотипі виконання рухів.

У роботі з дітьми з РАС повинна бути присутня певна логіка і послідовність застосування педагогічних методів і корекційних прийомів, ступінчастість впливу на сенсомоторику дитини, її емоційно-чуттєву сферу, залучення її в активну індивідуальну або групову діяльність

з однолітками чи дорослими, тобто застосування принципу *від конкретного до абстрактного*.

Принцип *від наочного до словесного*, сприяє спрямованому впливу на функції сенсорних систем, що беруть участь в русі. Безпосередня наочність втілюється шляхом показу педагогом розучуваної рухової дії. При розучуванні нових рухів принцип наочності здійснюється шляхом безпосереднього виконання руху разом з дитиною, з поступовим зменшенням допомоги та сумісного виконання до красивого, чіткого показу (безпосередня зорова наочність). Це забезпечує точне сприйняття руху, формує правильне уявлення про нього. П. Лесгафт писав, що необхідно навчити дитину виконувати будь-яку роботу по слову, привчати до більшої самостійності в діях і вольових проявах.

Індивідуальний підхід передбачає необхідність врахування функціональних можливостей, типологічних особливостей дитини з РАС. Принцип індивідуалізації у сенсомоторному розвитку здійснюється на основі загальних закономірностей навчання і виховання. Спираючись на індивідуальні особливості, педагог всебічно розвиває дитину, планує і прогнозує її розвиток. З урахуванням рівня індивідуальної підготовленості дитини, її сенсомоторних здібностей і стану здоров'я намічаються шляхи вдосконалення рухових навичок, побудови рухового та сенсорного режиму, залучення до різних форм сенсорної діяльності. Використовуючи природні дані дитини, педагог спрямовує і стабілізує її сенсомоторний розвиток.

Принцип *повторення* утворюється в результаті багаторазових повторень сенсомоторних навичок, виробляються динамічні та статичні стереотипи.

Система сенсомоторних умінь будується на засвоєнні нового та повторенні в різноманітних варіантах опанованих дій (принцип *новизни та різноманіття*). Характер варіативності вправ може проявлятися в зміні вправ і умов їх виконання, в розмаїтті методів і прийомів, в різних формах занять.

Усвідомлення техніки руху, послідовності його виконання, м'язової напруги, власного тіла сприяють формуванню у дитини тілесної рефлексії вчить дитину самостійно і творчо вирішувати сенсомоторні завдання. Вона опановує просторову термінологію, усвідомлено вибирає

раціональний спосіб рухової дії; придумує комбінації рухів, їх варіанти, організовує сенсорні ігри для задоволення власних потреб.

Педагогічні принципи забезпечують педагога знаннями щодо побудови заняття. Так, педагог вибудовує заняття таким чином, щоб вправи для дитини були нові, цікаві, доступні. Тоді дитина виконує їх з задоволенням. Системне ускладнення та повторення робить виконання досконалим, на тлі якого розвивається інші психічні функції (мовлення, увага тощо).

Друга група принципів формування сенсорних компетенцій висвітлює психологічні (розвивальні) принципи, які враховують специфіку психічних процесів у дітей з РАС, для опанування відповідних компетенцій. Так принцип *детермінізму* розкриває причини виникнення психіки у філогенезі та онтогенезі, закономірну зумовленість психічних явищ, психічної діяльності та психічних властивостей дитини. *Принцип розвитку* – пояснює витоки появи психіки людини як динамічного феномена, оскільки її правильне розуміння залежить від результату взаємодії людини з природним і соціальним середовищем.

Принцип активності – дозволяє враховувати всі обставини, які відображаються свідомо і цілеспрямовано в свідомості людини, але не дзеркальним чином.

Розуміння взаємообумовлених і взаємопов'язаних психічних феноменів, орієнтованих на усвідомлення психіки як інтегрального цілісного явища розкриває *принцип системного і цілісного підходу*.

Принцип відносної самостійності – вказує на своєрідність психічних явищ, закономірностей їх формування, розвитку і функціонування.

Принцип єдності і взаємозв'язку – виділення суб'єктивного і об'єктивного прояву психічного, що дозволяє стверджувати про найбільш адекватне розуміння.

Принцип особистісного підходу характеризується врахуванням індивідуальних характеристик особистості (темперамент, характер, здібності, світогляд).

Використання психологічних принципів розкриває закономірності розвитку психіки дитини та надає розуміння використання зони найближчого розвитку для формуванням сенсорних компетенцій.

Треття група принципів – медичні (абілітаційні, реабілітаційні).

Психіка має рефлекторний характер і базується на рефлексах головного мозку – *рефлекторний принцип* (за Павловим).

Раннє впровадження абілітаційних заходів, адекватних стану дитини, багато в чому забезпечує більш сприятливий перебіг і результат впливу на розвиток, служить одним з моментів профілактики інвалідизації (вторинна профілактика).

Проблеми абілітації дітей з РАС вельми складні та потребують спільної діяльності багатьох фахівців: лікарів, методистів ЛФК та фізичної реабілітації, масажистів, ерготерапевтів, психологів, дефектологів, логопедів, соціальних працівників, тобто застосування *принципу комплексності*. Реабілітація потребує *індивідуального підходу* до дітей з урахуванням їх реакції на її застосування. Методи повинні бути адекватними до фізичного і психічного стану дитини на окремих етапах абілітації.

Відповідно до періодів перебігу відновних процесів в організмі, реабілітація повинна складатися з декількох *етапів*, послідовність яких в кожному конкретному випадку може відрізнятися. Реабілітаційні заходи спрямовані на відновлення (реституцію) здоров'я дитини; на регенерацію і компенсацію порушених функцій; забезпечення попередження рецидивів, закріплення (консолідацію) ремісії, відновлення адаптаційних резервів організму (реадаптацію); розширення фізіологічних резервів організму; профілактику функціональних розладів; корекцію і попередження виникнення порушень фізичної працездатності.

Протягом всіх етапів реабілітації *безперервність і послідовність* реабілітаційних заходів важлива як в межах одного етапу, так і при переході від одного до іншого. На тлі абілітації поліпшується функціональний стан систем організму, підвищується тренуваність, а будь-яка тривала перерва в її застосуванні може привести до його погіршення, коли доводиться починати все спочатку. Для підвищення якості абілітації важливо, щоб на кожному етапі в індивідуальній карті знайшло своє відображення, які методи і засоби лікування і реабілітації, корекції застосовувалися, яким був функціональний стан.

Тенденція поступового збільшення навантажень будується на основі принципу посту-

Таблиця 1

Медичні принципи	Психологічні принципи	Педагогічні принципи
Рефлекторний. Контроль за ефективністю	Детермінізм. Єдності і взаємозв'язку	Єдності педагога і дитини
Раннє впровадження	Розвитку	Доступності
Безперервність і послідовність	Активності	Практичної дії повторення
Етапність	Системного і цілісного підходу	Від простого до складного. Від одиничного до загального. Від конкретного до абстрактного
Соціальна направленість	Відносної самостійності. Єдності і взаємозв'язку	Від наочного до словесного. Новизни та різноманіття
Індивідуального підходу	Особистісного підходу	Індивідуального підходу
Принцип комплексності	Розвитку	Мультидисциплінарності

пового нарощування розвивально-тренувальних впливів. Вона висловлює поступальний характер і гарантує розвиваючий ефект системи фізичних вправ і зумовлює посилення і оновлення впливів в процесі моторного розвитку. Динамічність навантажень залежить від закономірностей адаптації до них дитини. Нормування навантаження ґрунтується на принципі адаптивного збалансування динаміки навантажень.

Реалізація потенційних рухових можливостей організму, прогресивна зміна психофізичних якостей відбувається хвилеподібно і забезпечує розвиток моторних дій дитини під впливом фізичних вправ.

Соціальна направленість абілітації виражається у підвищенні працездатності дитини і утриманні її на тому оптимальному рівні, який надає можливість зберегти її психічні та фізичні можливості.

Абілітація може бути успішною тільки в разі врахування характеру і особливостей перебігу відновлених процесів, порушених функцій. *Контроль за ефективністю* призначених реабілітаційних заходів це необхідна правильна оцінка стану дитини за показниками, які відображають ефективність реабілітації.

Основні засади, що містяться в ряді самостійних галузей медицини, які вивчають будову та функції організму людини: анатомії, фізіології, гістології, біохімії та інших стають важливими для спеціальної педагогіки. Проблеми, що виникають у педагогіці та медицині, наприклад, виховання і навчання як здорової дитини, так і той, що має хронічне захворювання, становлення розвитку його якості, лікування та розвиток дітей з психічними розладами та багато інших доцільно вирішувати комплексно, відповідно до досягнень у галузі всіх наук, що вивчають людину як явище біологічне, психічне й соціальне.

Висновки і перспективи подальших досліджень Усі принципи: педагогічні, психологічні та медичні – взаємозумовлені та використовуються у тісному взаємозв'язку залежно від мети і характеру формування сенсомоторних компетенцій. На основі аналізу трьох типів принципів синхронізуємо їх відповідно до формування сенсомоторних компетенцій.

Подальшого дослідження потребують питання побудови системи методів та прийомів для формування сенсомоторних компетенцій дітей з РАС та прогнозуванням їхньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаптована клінічна настанова «Аутизм у дітей. Адаптована клінічна настанова заснована на доказах», 2015. URL: https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_dit.pdf
2. Мойсеєнко І.М. Модель формування сенсомоторних компетенцій у дітей з розладами аутичного спектра дошкільного віку. *Scientifk research of the XXI centur. Volume 1: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles : GS publishing service, 2021. Розд. Pedagogikal sciences. С. 219-233. Available at: DOI : 10.51587/9781-7364-13302-2021-001.*
3. Мойсеєнко І.М. Нейронауки як підґрунтя до корекції сенсомоторики дітей з розладами аутичного спектра. *Педагогіка та психологія: збірник наукових праць*. Харків, 2019. Вип. 61. С. 122-131.

4. Скрипник Т. В. Удосконалення змісту професійної діяльності фахівців інклюзивних закладів освіти: ерго-терапевтичний підхід *Continuing professional education : theory and practice (series: pedagogical sciences) issue № 3 (64)*, 2020 с. 7-14 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33435/1/T_Skrypnyk_NPO_2020_3_IL.pdf
5. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху: монографія. Київ: ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 208 с.
6. Скрипник Т. В. Програма втручання «Синергія» формування базових передумов навчання і розвитку дітей з розладами аутистичного спектра. Методичний посібник. Київ: вид.во «Альянт», 2020. 56 с.
7. Wolpert D., Diedrichsen J. & Flanagan J. Principles of sensorimotor learning. *Nature Reviews Neuroscience* volume 12, 2011, pages 739–751.
8. Walther S., Harten P., Waddington J., Cuesta M., Peralta V., Dupin L., Foucher J., Sambataro F., Morrens M., Kubera K., Pieters L., Stegmayer K., Strik W., Wolf R., Hirjak D. Movement disorder and sensorimotor abnormalities in schizophrenia and other psychoses – European consensus on assessment and perspectives *European Neuropsychopharmacology* Volume 38, September 2020, pp. 25-39.
9. Hirjak D., Meyer-Lindenberg A., Sambataro F., Fritze S., Kukovic J., Kubera K., Wolf R. Progress in sensorimotor neuroscience of schizophrenia spectrum disorders: Lessons learned and future directions. *Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. Volume 111, 2021
10. Chatzihidirotoglou P., Chatzopoulos, D., Lykesas G. Dancing Effects on Preschoolers' Sensorimotor Synchronization, Balance, and Movement Reaction Time. *Perceptual and Motor Skills*. 2018. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031512518765545>
11. Sansi A., Nalbant S. & Ozer D. Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* vol. 51, 17 September 2020p. 2254–2270 DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z> <https://link.springer.com/>
12. Schoen S. A., Lane S. J., Mailloux Z., May-Benson T., Parham L. D., Roley S. S., Schaaf R. C. A systematic review of ayres sensory integration intervention for children with autism *American Journal of Occupational Therapy*. 2019. № 12(1). DOI: 10.1002/aur.2046. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>
13. Mailloux Z., Grady-Dominguez P., Petersen J., Parham L. D., Roley S. S., Bundy A., Schaaf R. C. Evaluation in Ayres Sensory Integration® (EASI) Vestibular and Proprioceptive Tests: Construct Validity and Internal Reliability. *American Journal of Occupational Therapy*. 2021 № 75(6). DOI: 10.5014/ajot.2021.043166. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>

REFERENCES:

1. Adaptovana klinichna nastanova «Autyzm u ditey. Adaptovana klinichna nastanova zasnovana na dokazakh», 2015. [Adapted clinical guidelines «Autism in children. Adapted evidence-based clinical guideline»] URL: https://www.dec.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/11/2015_341_akn_autism_dit.pdf (in Ukrainian)
2. Moyseyenko I.M. (2021) Model formuvannya sensomotornykh kompetentsiy u ditey z rozladamy autychnoho spektra doshkil'noho viku [Model of formation of sensorimotor competencies in children with autism spectrum disorders of preschool age] *Scientifik research of the XXI centur. Volume 1: collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, Los Angeles: GS publishing service, Rozd. Pedagogikal sciences. C. 219-233. Available at: DOI : 10.51587/9781-7364-13302-2021-001. (in Ukrainian)*
3. Moyseyenko I.M. (2019) Neyronauky yak pidgruntya do korektsiyi sensomotoryky ditey z rozladamy autychnoho spektra [Neuroscience as a basis for the correction of sensorimotor skills in children with autism spectrum disorders] *Pedahohika ta psykhohiya: zbirnyk naukovykh prats'. Kharkiv,. Vyp. 61. S. 122-131. (in Ukrainian)*
4. Skrypnyk T. V. (2020) Udoskonalennya zmistu profesiynoyi diyal'nosti fakhivtsiv inklyuzyvnykh zakladiv osvity: erhoterapevtychnyy pidkhid [Improving the content of professional activity of specialists of inclusive educational institutions: ergotherapeutic approach] *Sontinuing professional education : theory and practice (series: pedagogical sciences) issue № 3 (64)*, s. 7-14 URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33435/1/T_Skrypnyk_NPO_2020_3_IL.pdf (in Ukrainian)
5. Skrypnyk T. V. (2019) Dity z autyzmom v inklyuziyi: tsenariyi uspikhu: monohrafiya [Children with autism in inclusion: success scenarios: monograph.]. Kyviv: un-t im. B. Hrinchenka., 208 s. (in Ukrainian)
6. Skrypnyk T. V. (2020) Prohrama vtruchannya «Synerhiya» formuvannya bazovykh peredumov navchannya i rozvytku ditey z rozladamy autystychnoho spektra [Intervention program "Synergy" formation of basic prerequisites for learning and development of children with autism spectrum disorders]. *Metodychnyy posibnyk. Kyviv: vyd.vo «Al'yant»,. 56 s. (in Ukrainian)*
7. Wolpert D., Diedrichsen J. & Flanagan J. (2011) Principles of sensorimotor learning. *Nature Reviews Neuroscience* volume 12, pages 739–751.

8. Walther S., Harten P., Waddington J., Cuesta M., Peralta V., Dupin L., Foucher J., Sambataro F., Morrens M., Kubera K., Pieters L., Stegmayer K., Strik W., Wolf R., Hirjak D. (2020) Movement disorder and sensorimotor abnormalities in schizophrenia and other psychoses – European consensus on assessment and perspectives *European Neuropsychopharmacology* Volume 38, September, pp. 25-39.

9. Hirjak D., Meyer-Lindenberg A., Sambataro F., Fritze S., Kukovic J., Kubera K., Wolf R. (2021) Progress in sensorimotor neuroscience of schizophrenia spectrum disorders: Lessons learned and future directions. *Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*. Volume 111.

10. Chatzihidirolou P., Chatzopoulos, D., Lykesas G. (2018) Dancing Effects on Preschoolers' Sensorimotor Synchronization, Balance, and Movement Reaction Time. *Perceptual and Motor Skills*. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031512518765545>

11. Sansi A., Nalbant S. & Ozer D. (2020) Effects of an Inclusive Physical Activity Program on the Motor Skills, Social Skills and Attitudes of Students with and without Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* vol. 51, 17 September. P. 2254–2270 DOI <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04693-z> <https://link.springer.com/>

12. Schoen S. A., Lane S. J., Mailloux Z., May-Benson T., Parham L. D., Roley S. S., Schaaf R. C. (2019) A systematic review of Ayres sensory integration intervention for children with autism *American Journal of Occupational Therapy*. № 12(1). DOI: 10.1002/aur.2046. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>

13. Mailloux Z., Grady-Dominguez P., Petersen J., Parham L. D., Roley S. S., Bundy A., Schaaf R. C. (2021) Evaluation in Ayres Sensory Integration® (EASI) Vestibular and Proprioceptive Tests: Construct Validity and Internal Reliability. *American Journal of Occupational Therapy*. № 75(6). DOI: 10.5014/ajot.2021.043166. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26356655/>

УДК 376

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.29>

Олена ПОЗНЯК

аспірантка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, Суми, Україна, 40000

ORCID: 0000-0002-9154-944X

Бібліографічний опис статті: Позняк, О. (2022). Аналіз практики створення інклюзивного середовища на прикладі Сумського регіону. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.29>

АНАЛІЗ ПРАКТИКИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОГО РЕГІОНУ

Розвиток інклюзивної освіти є досить складним і багатоаспектним процесом, який потребує чітких рішень адміністрації закладів освіти у створенні ефективного інклюзивного освітнього середовища.

Незважаючи на широкий інтерес дослідників і практиків до проблеми інклюзивної освіти, питання створення інклюзивного освітнього середовища передбачає врахування унікальності і особливостей кожного регіону України у побудові ефективної його моделі на основі врахування практичного досвіду.

У статті здійснено аналіз практики створення інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти міста Суми та Сумського регіону.

Для виявлення проблем практики організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області проведено дослідження реального сучасного його стану та окреслення перспективи експериментальної діяльності у межах проблемного поля методами аналізу нормативно-методичної літератури, педагогічного спостереження, анкетування представників адміністрації та педагогічних працівників (вчителів, асистентів вчителя та вихователя). На основі проведеного емпіричного дослідження узагальнено і класифіковано проблеми практики організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області у методичному та організаційному напрямках. Акцентовано увагу на дослідженні проблеми наступності між ступенями освіти. Визначено, що спільні зусилля педагогічних працівників закладів дошкільної освіти і початкової школи, початкової школи і базової забезпечить успішний для учня з ООП перехід із попереднього рівня на наступний та забезпечить індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням потреб дитини.

Ключові слова: інклюзивне освітнє середовище, проблеми практики, наступність, діти з особливими освітніми потребами.

Olena POZNIAK

Postgraduate Student, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40000

ORCID: 0000-0002-9154-944X

To cite this article: Pozniak, O. (2022). Analiz praktyky stvorennia inkluzyvnoho osvitnoho seredovyscha na prykladі Sumskoho rehionu [Analysis of the practice of creating an inclusive educational environment on the example of Sumy region]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.2.29>

ANALYSIS OF THE PRACTICE OF CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE EXAMPLE OF SUMY REGION

The development of inclusive education is a rather complex and multifaceted process that requires clear decisions of the administration of educational institutions in creating an effective inclusive educational environment.

Despite the wide interest of researchers and practitioners in the problem of inclusive education, the issue of creating an inclusive educational environment involves taking into account the uniqueness and characteristics of each region of Ukraine in building an effective model based on practical experience.

The article analyzes the practice of creating an inclusive educational environment in general secondary education institutions of Sumy and Sumy region.

To identify problems of inclusive educational environment in general secondary education institutions of Sumy and Sumy region, a study of its current state and outlining the prospects of experimental activities within the problem field by methods of analysis of normative and methodological literature, pedagogical observation, questionnaires of administration and teachers (teachers, teaching assistants and educators). On the basis of the conducted empirical research the problems of practice of the organization of inclusive educational environment in establishments of general secondary education of Sumy and Sumy region in methodical and organizational directions are generalized and classified. Emphasis is placed on the studied problems of continuity between degrees. It is determined that the joint efforts of teachers of preschool and primary school, primary school and primary will ensure a successful transition from the previous level to the next for a student with PDO and provide an individual educational trajectory based on the needs of the child.

Key words: *inclusive educational environment, special teacher, competence of inclusive class teacher, teacher readiness, architecture.*

Актуальність проблеми. Практично всі освітні процеси акумулюються у понятті «освітнє середовище». Проблематика освітнього середовища актуальна і широко представлена сучасною наукою як багаторівневий об'єкт дослідження. Воно вивчається як сфера глобальних знань та інформаційно-комунікаційних систем; освітній простір; характеристика рівнів (східців) освіти; умови життєдіяльності, властиві конкретній організації.

Впровадження інклюзивної освіти у Сумському регіоні акумулює питання створення інклюзивного освітнього середовища і розглядає його через призму сучасних проблем практики та знаходження ефективних шляхів їх усунення, що і породжує інтерес до вивчення досліджуваної проблематики в умовах сьогодення. Зважаючи на взаємообумовленість рівнів розвитку освіти та їх взаємозв'язок, у цій публікації зосередимося на аналізі створення інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти міста Суми та Сумської області.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз засвідчив, що у працях науковців і практиків досліджено низку проблем організації інклюзивного освітнього середовища, що пов'язані з теоретичними аспектами створення та забезпечення супроводу навчання учнів з особливими освітніми потребами в інтегрованому середовищі, практичні особливості інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти. Знайдено лише поодинокі праці вчених, присвячені пошуку стратегій розвитку сучасного інклюзивного середовища вищої освіти в Україні та подоланню перешкод на цьому шляху.

Незважаючи на широкий інтерес дослідників і практиків до проблеми інклюзивної освіти, питання створення інклюзивного освітнього середовища передбачає врахування уні-

кальності і особливостей кожного регіону України у побудові ефективної його моделі на основі врахування практичного досвіду. **Метою статті** є аналіз практики створення інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти міста Суми та Сумського регіону.

Виклад основного матеріалу. Освітнє середовище є складним, поліструктурним, багатофункціональним об'єктом дослідження, що включає комплекс складових: цілі функціонування, суб'єкти, діяльність (взаємодія), архітектурні, матеріальні об'єкти, технічні, програмно-дидактичні, комунікаційні, інформаційні засоби, технології.

Методологічна недопрацьованість поняття інклюзивної освіти з урахуванням специфіки вітчизняної науки і практики призводить до наслідків некоректного практичного запровадження, пов'язаних з ним процесів освітнього середовища.

Для виявлення проблем практики організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області проведено дослідження реального сучасного його стану та окреслення перспективи експериментальної діяльності у межах проблемного поля.

Тож **завданнями** даної роботи було визначено такі:

1. Дослідити сучасний стан організації інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області.

2. Узагальнити та класифікувати виявлені проблеми практики організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області.

З урахуванням мети і завдань обрано методи дослідження: аналіз нормативно-методичної літератури; педагогічне спостереження; анке-

тування представників адміністрації та педагогічних працівників; кількісна і якісна обробка результатів дослідження.

Дослідними базами обрано 18 закладів загальної середньої освіти м. Суми та Сумського регіону.

Учасниками експерименту стали 199 респондентів, з них: 15 представників адміністрації, 142 – педагоги та 42 – асистентів вчителів. Вивчення стану практики організації інклюзивного освітнього середовища відбувалося за допомогою анкетування, для представників адміністрації, вчителів, асистентів вчителя, асистентів вихователя, асистента дитини та спеціальних педагогів (вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів (за нозологією).

Анкетування *представників адміністрації* щодо їхнього ставлення до ідеї інклюзивної освіти засвідчило такі результати: 56,3% респондентів вважають за необхідність інклюзивної освіти, насамперед, для дітей з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я; 31,3% – доступною для всіх категорій дітей, оскільки допомагає людям бачити та цінувати відмінності між ними; 9,4% – висловили сумнів у тому, що вони мають «право виключати будь-кого...» та 3% – не могли відповісти на питання.

У той же час 68,8% представників адміністрації швидше позитивно ставляться до ідеї інклюзії освіти, 18,8% – безумовно позитивно, 12,4% – не відповіли запитання.

На запитання «Чи дотримується Ваш заклад принципу наступності освіти» 63% представників адміністрації відповіли, що не дотримується, і тільки 37% респондентів відповіли, що дотримується.

Проблема наступності між ступенями освіти стала особливо актуальною на сучасному етапі. Адже зміст кожної освітньої галузі впроваджується поетапно – дошкільна освіта, початкова школа, середня освітня ланка. Анкетування засвідчило низку проблем при переході з кожного ступеня освіти на наступний: різні підходи до підготовки вчителів початкової та старшої школи (36,7%), низький рівень знань учителів про психологічні та фізіологічні особливості учнів у початкових і середніх класах (35,8%); недостатня наступність у шкільних підручниках (15%); відсутність співпраці вчителів початкових і середніх класів, відсутність спіл-

кування та тематичних зустрічей між учнями початкових і середніх класів (12,5%).

Дослідили, що існують такі проблеми наступності між закладом дошкільної освіти і початковою школою: неправильна організація адаптаційного періоду (34,5%), низький рівень знань педагогів про психо-фізіологічні особливості дітей з ООП (37,3%), відсутність співпраці вихователів з вчителями початкової ланки (19,6%), відсутність співпраці педагогів із батьками дітей з ООП (8,6%).

Зазначимо, що велике значення у забезпеченні наступності дошкільної та шкільної освіти відіграє готовність педагогів працювати в інклюзивному середовищі ЗДО і НУШ. Варто наголосити, що без емпатії та позитивного ставлення педагога до дитини з ООП, всі спроби залучити її до освітнього простору будуть марними, адже психологічна готовність – це умова ефективної професійної діяльності педагога. Як особливий дитині потрібен процес адаптації до інклюзивного закладу, так і педагогу інклюзивного класу / групи потрібна додаткова підтримка та підготовка.

Дійшли висновку, що адміністрація навчального закладу має організувати роботу із організації наступності між освітніми установами без порушення зв'язків у завданнях і цілях, методах і змісті, формах організації виховання та навчання.

Результати анкетування засвідчили, що більшість адміністративних працівників мають позитивні тенденції до впровадження інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти, однак виявлено і проблеми в організації інклюзивного освітнього середовища, такі як незабезпеченість відповідними педагогічними кадрами, труднощі в організації служби медико-соціального, психолого-педагогічного супроводу, психологічна неготовність до міжособистісної комунікації, мотиваційні, ментальні та ціннісні бар'єри, пристосування шкільних приміщень до потреб дітей з особливостями, недостатня кількість підручників та дидактичного матеріалу.

Результати, отримані у ході опитування *вчителів* виглядають наступним чином: при відповіді на запитання: «У кого Ви отримуєте допомогу під час виникнення складних педагогічних ситуацій при роботі з дітьми з ООП?» 36,6% респондентів відповіли, що отримують допо-

могу у спеціальних фахівців закладу (шкільного практичного психолога, вчителя-дефектолога (олігофренопедагога), вчителя-логопеда, соціального педагога), колег-учителів та адміністрації закладу. 23,6 % – у працівників ІРЦ, а 39,8% респондентів потребують допомоги і не отримують її...

З іншого боку, при відповіді на запитання, яке стосується пропозицій щодо змін у роботі педагогів, 79,4% респондентів розглядають в умінні співпрацювати з асистентом вчителя. 20,6 % – зазначили, що робота з асистентами заважає, так як асистент пояснює учню з ООП матеріал і тим самим відволікає інших учнів.

Відповідаючи на запитання щодо труднощів у діяльності педагогів в інклюзивному класі 49,2% респондентів пов'язали їх з неприйняттям інклюзивної освіти батьками звичайних дітей та 23,8% – недостатністю дидактичних матеріалів у практиці інклюзивної освіти, 27 % – у нерозумінні освітньої траєкторії особливої дитини.

На запитання: «Які труднощі Вас лякають при організації інклюзивного освітнього середовища?» 64,3 % опитуваних відповіли щодо матеріально-технічної бази; 18,1% – підбору компетентних кадрів; 9,9 % – нерозуміння складнощів діагнозу дитини і особливостей її розвитку 7,7% – фінансового забезпечення.

На запитання: «Яким чином Ви підвищуєте рівень своєї професійної компетентності?» респонденти зазначили, що цьому сприяє участь у педагогічній майстерні та методичних семінарах (38,9 %); навчання у процесі відвідування уроків своїх колег та участь у роботі проблемних груп (22,6%); здобуття спеціальної освіти (24,4%). Водночас, менша кількість респондентів (14,1 %) зупинили свою увагу на самоаналізі як методі досягнення професійного зростання в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, результати опитування вчителів засвідчили, що проблемою в організації інклюзивного освітнього середовища, на їх думку є некомпетентність адміністрації, відсутність спеціалізованої підготовки педагогів, недосконалість професійна взаємодія педагогічних працівників, спеціалістів психолого-педагогічного супроводу, а також взаємодія та взаємопорозуміння у батьківській спільноті, недостатня кількість асистентів вчителів та вчителів-дефектологів (зокрема олігофренопедагогів та

тифлопедагогів), некоректна наповнюваність учнів в інклюзивному класі, відсутність спеціальних стандартів освіти та варіативних програм для учнів з ООП, а також нестача підручників та дидактичного матеріалу, незрозумілість системи оцінювання досягнень осіб з особливими потребами.

Позитивними тенденціями визначено такі як можливість отримати спеціальну освіту та підвищувати свою професійну діяльність у різних її формах, готовність та бажання вчителів працювати з учнями з ООП та співпрацювати з корекційними педагогами.

Результати анкетування *асистентів* вчителя та вихователя показали, що в інклюзивному освітньому середовищі взаємодія вибудовується переважно через такі форми, як міждисциплінарні консилиуми, тематичні семінари та педагогічні вітальні, педагогічні поради, ділові ігри.

На запитання «Що є перешкодою у залученні дітей з ООП до інклюзивного освітнього середовища» 11,8 % респондентів відповіли, що це страх педагогів перед роботою з дітьми з особливими потребами, 20,3 % – що це може бути побоювання педагогів, що учні з нормативним розвитком будуть обмежені в правах і, відповідно їм буде приділено менше часу на засвоєння програми; 67,9% – побоювання того, що не донесуть дітям так інформацію, як це роблять фахівці в умовах спеціального закладу освіти, що свідчить про не володіння ними технологіями інклюзивного навчання дітей.

Аналізуючи питання «Чи виникають у Вас труднощі під час співпраці з вчителями-предметниками?», 46,3% асистентів відповіло «ні, не виникає», 28,7 % респондентів дали відповідь «так, виникають» і 25 % відповіли «іноді».

Вдалося встановити, що більшість асистентів вчителя/вихователя має страх та побоювання у роботі з дітьми з ООП; значна частина респондентів бажає налагодити співпрацю з вчителями, оскільки їх більшість не сприймає асистентів як педагогічних працівників, а сприймає як асистентів дитини.

Під час педагогічного спостереження за процесом організації інклюзивного освітнього середовища оцінили приміщення – облаштуваність з дотриманням принципів універсального дизайну (розумного пристосування). Виявили, що в деяких ЗЗСО м. Суми та Сумської області не були створені умови архітектурної доступ-

ності та безбар'єрності, а саме : відсутність поручнів, пандусів, ліфтів, кнопки виклику, універсальних кабінок в туалетних кімнатах, пристосованих для маломобільних груп, кабінетів фізичної реабілітації, ресурсної кімнати, медіатеки);

За результатами анкетування та педагогічного спостереження нами було узагальнено і класифіковано проблеми практики організації інклюзивного освітнього середовища у закладах загальної середньої освіти м. Суми та Сумської області.

До організаційних проблем віднесено:

1) недостатнє матеріально-технічне забезпечення освітніх закладів (відсутність спеціального навчального обладнання, спеціально розроблених навчальних методик, варіативних навчальних програм, недостатня забезпеченість підручниками, спеціальних учбових меблів та мультимедійного обладнання);

2) недосконала архітектурна доступність – непристосованість будівель деяких навчальних закладів для безперешкодного доступу до них учнів із різними захворюваннями;

3) неузгодженість у змісті, методах керівництва і формах організації педагогічного процесу дошкільних закладів і шкіл, порушення принципу наступності;

4) нестача педагогічних кадрів.

До методичних проблем належать :

1) відсутність у педагогів спеціальної підготовки та перепідготовки для роботи з учнями з ООП;

2) неготовність учителів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;

3) зміст і форми підвищення кваліфікації не відповідають сучасним потребами практики;

4) неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям з різними здібностями, особливостями;

5) некомпетентність педагогів в процесах адаптації та модифікації змісту, методів і форм навчальної діяльності, адаптація та модифікації методичних матеріалів.

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку.

Спроби впровадження інклюзивної освіти у закладах загальної середньої освіти не завжди вдалі. Перш за все це пояснюється тим, що інклюзія завжди контекстуально обумовлена, і тому жодної інструкції про те, як залучити до загальноосвітньої школи будь-якого учня в будь-якій ситуації, нема і бути не може (Martynchuk, 2018, p.11).

Усе викладене дає підставу для наступних висновків.

Побудова працюючої системи інклюзивної освіти в Україні можлива при взаємодії різних чинників, насамперед підвищення рівня фінансування освіти, удосконалення її нормативно-правової бази, систематизованого покращення кадрового та методичного забезпечення інклюзивної освіти, взаємодії з фахівцями ІРЦ. Спільні зусилля педагогічних працівників закладів дошкільної освіти і початкової школи, початкової школи і базової забезпечить успішний для учня з ООП перехід із попереднього рівня на наступний та забезпечить індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням потреб дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Ю. Мережева форма здобуття освіти як модель реалізації індивідуальної освітньої траєкторії для дитини з порушеннями інтелектуального розвитку / Ю. Бондаренко, О. Воротинцева. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. № 7(101). С. 286-297.
2. Гаяш О. В. Організаційні засади удосконалення професійно-педагогічної підготовки педагогів до роботи з дітьми з психофізичними порушеннями. Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць. 2014. С. 51-56.
3. Коваль Л. В. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (26–27 березня 2018 р., м. Тереховля): у 2 ч. Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 46–49.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта від основ до практики : Монографія. Київ. Атопол, 2016. 152 с.
5. Кузава І. Б. Роль інклюзивного середовища у формуванні особистості дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 315-318. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60
6. Мартинчук О. В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : Монографія. Київ. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

7. Сейрик К. Внутрішній рівень соціального партнерства в інклюзивній системі освіти. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. 2019 р. С. 112-114.

8. Stebljuk, S., Bondarenko, Y., Torop, K., Yarmola, N., Kuzava, I., & Shulzhenko, D. (2021). Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(4), 329-345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>

9. Martynchuk O. Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. *Social inclusion in the Special Education. Student-Teacher-Environment*. Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. 2018. P. 87–103.

10. Martynchuk E. The present stage of development of inclusive education in Ukraine. *British Journal of Science, Education and Culture*. London : London University Press, 2014. Vol. V, Issue 1(5). P. 176–181.

REFERENCES:

1. Bondarenko Yu. (2020). Merezheva forma zdobuttia osvity yak model realizatsii individualnoi osvitnoi traiektorii dlia dytyny z porushenniamy intelektualnoho rozvytku. [Network form of education as a model of realization of individual educational trajectory for a child with intellectual disabilities]. *Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies*. Sumy : Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. P. 286-297. (in Ukrainian)

2. Haiash O. V. (2014) Orhanizatsiini zasady udoskonalennia profesiino-pedahohichnoi pidhotovky pedahohiv do roboty z ditmy z psikhofizychnymy porushenniamy. [Organizational principles of improving the professional and pedagogical training of teachers to work with children with mental and physical disabilities]. *Formation of readiness of pedagogical workers to work with children with special needs in the conditions of inclusive education: thematic collection of works*. pp. 51–56. (in Ukrainian).

3. Koval L. V. (2018). Orhanizatsiia inkliuzyvnoho seredovyshcha u zakladi osvity. [Organization of an inclusive environment in an educational institution]. *Inclusive education in the New Ukrainian school: materials International scientific-practical conf. (March 26–27, 2018, Terebovlia): an 2 part*, Kyiv: Interservice. P. 46–49. (in Ukrainian)

4. Kolupaieva A. A. (2016) Inkliuzyvna osvita vid osnov do praktyky [Inclusive education from basics to practice: monograph]. – Kyiv. Atopol. 152 p. (in Ukrainian).

5. Kuzava, I. B. (n.d.). (2012) Rol inkliuzyvnoho seredovyshcha u formuvanni osobystosti doshkilnykiv, yaki potrebuiut korektsii psikhofizychnoho rozvytku. [The role of inclusive environment in the formation of the personality of preschoolers who need correction of psychophysical development]. *Pedagogical education: theory and practice*. № 11. pp. 315-318. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_11_60. (in Ukrainian)

6. Martynchuk O. V. (2018) Pidhotovka fakhivtsiv zi spetsialnoi osvity do profesiinoi diialnosti v inkliuzyvnomu osvitnomu seredovyshchi [Training of specialists in special education for professional activities in an inclusive educational environment]. *Monograph*. Kyiv : Center for Educational Literature. 430 p. (in Ukrainian)

7. Seiryk K. (2019) Vnutrishnii riven sotsialnoho partnerstva v inkliuzyvni systemi osvity. [Internal level of social partnership in an inclusive education system]. *Social partnership in inclusive education: acmeological principles, modern realities. Collection of scientific works based on the materials of the International scientific-practical conference*. pp. 112-114. (in Ukrainian)

8. Stebljuk, S., Bondarenko Y., Torop K., Yarmola N., Kuzava I., Shulzhenko D. (2021). Formation of Communication Skills in Junior Schoolchildren with Intellectual Disabilities in the Conditions of Inclusive Education. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 12(4), 329-345. <https://doi.org/10.18662/brain/12.4/253>. (in English)

9. Martynchuk O. (2018). Investigation of professional-personal readiness of future special teachers for inclusive education. *Social inclusion in the Special Education. Student-Teacher-Environment*. Wydawnictwo Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach. P. 87–103. (in English)

10. Martynchuk E. (2014). The present stage of development of inclusive education in Ukraine. *British Journal of Science, Education and Culture*. London : London University Press. Vol. V, Issue 1(5). P. 176–181. (in English)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ірина БЕЙ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ДО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	3
Наталія ВОЛІК СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	9
Тетяна ДУКА ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ.....	16
Юлія МОЙСЄЄНКО ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СВІТОСПРИЙНЯТТЯ У ДІТЕЙ 5-6 РОКІВ.....	24
Ірина ПІДЛИПНЯК ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	30

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БЛОСКАЛЕНКО, Олена ФІДКЕВИЧ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЦЕПТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У КОНТЕКСТІ БАГАТОМОВНОГО НАВЧАННЯ.....	37
Катерина БРОВКО СУЧАСНІ ПІДХОДИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ У ПІДВИЩЕННІ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ СТУДЕНТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	47
Оксана ГОРОДИСЬКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ: МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	54
Наталія ГУДИМА, Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙНОВОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ НАВЧАННЯ.....	61
Ольга КОВАЛЬЧУК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	72
Олександр ЛЕВИЦЬКИЙ, Олександр КУРЧАБА ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЯК ЧАСТИНА ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	79
Валентина МАРТИНЕНКО ЧИТАЦЬКІ СТРАТЕГІЇ І ПРАКТИКИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРОГНОСТИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	85
Олеся МАРТИНА, Наталія ТРЕТЯК ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	95
Лариса МЕЛЬНИК, Володимир КАЛАШНЮК, Микола САМРУК ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	102
Тетяна ОЛИНЕЦЬ АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВИХ ЗАРЯДОК НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	108

Наталія ОЛЬХОВА, Руслана РОСЛАВЕЦЬ, Світлана ОРЛОВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НАВЧАННЯ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	116
Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ, Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА ВИКОРИСТАННЯ УПРАВЛІНСЬКОГО ЦИКЛУ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	125
Наталія ПАВЛОВА ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ЗДОБУТТЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	130
Надія ПАВЛЮК, Ірина МАЛАШЕВСЬКА, Ольга МАТЯЩУК АВТОРСЬКА ПІСНЯ ЯК ВЕРБАЛЬНО-МУЗИЧНИЙ ЗАСІБ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	137
Світлана РОМАНЮК СУЧАСНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ШКОЛАХ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	143
Галина РУСИН, Ольга ПАНЬКІВ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ В УМОВАХ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ».....	152
Тетяна СЛОБОДЯНЮК ВЗАЄМОДІЯ МИСЛЕННЯ І МОВЛЕННЯ У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОЇ МОВЛЕННЕВО-МИСЛЕННЕВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО НАПРЯМУ	159
Ірина СУХОПАРА ЗБАГАЧЕННЯ ЕМОЦІЙНО-ЧУТТЄВОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ	165
Viktoriya FATIEIEVA, Tatyana KYSELOVA PECULIARITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE STUDYING.....	172
Наталія ШКОЛЯР ІНТЕНСИФІКАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	180

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Людмила ДРОЖИК, Наталія НАУМЕНКО ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	187
Зоряна МАЦЮК, Марія ФЕНКО ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІНКЛЮЗИВНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ.....	195
Ірина МОЙСЕЄНКО ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОМОТОРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З РАС.....	202
Олена ПОЗНЯК АНАЛІЗ ПРАКТИКИ СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ПРИКЛАДІ СУМСЬКОГО РЕГІОНУ.....	210

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Iryna BEI</i> FORMING FUTURE CHILDCARERS' READINESS TO TEACH AND BRING UP CHILDREN WITH EXCEPTIONAL EDUCATIONAL NEEDS.....	3
<i>Natalia VOLIK</i> EMOTIONAL INTELLIGENCE FORMATION SYSTEM OF OLDER PRESCHOOLERS IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....	9
<i>Tetiana DUKA</i> PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ON THE BASIS OF INTERDISCIPLINARY APPROACH.....	16
<i>Yuliia MOISIEIENKO</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE FORMATION OF 5-6 YEAR-OLD CHILDREN'S WORLD PERCEPTION.....	24
<i>Iryna PIDLYPNIAK</i> TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITIES.....	30

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

<i>Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO, Olena FIDKEVYCH</i> ON THE PROBLEM OF USING RECEPTIVE TECHNOLOGY IN MULTILINGUAL EDUCATION PROGRAMS.....	37
<i>Kateryna BROVKO</i> MODERN APPROACHES TO THE USE OF SOCIAL NETWORKS TO INCREASE STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	47
<i>Oxana HORODYSKA</i> THE FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED LEXICAL COMPETENCE AT CLASSES IN FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL PURPOSES FOR STUDENTS OF PEDAGOGICAL DEPARTMENT: METHODOLOGICAL ASPECT.....	54
<i>Nataliia HUDYMA, Nataliia MIELIEKIESTSEVA</i> FORMATION OF INFORMATION AND DIGITAL COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE BRANCH BY MEANS OF ONLINE LEARNING TOOLS.....	61
<i>Olga KOVALCHUK</i> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MINDS OF THE FORMATION OF THE INDIVIDUALITY OF YOUNG SCHOOLERS.....	72
<i>Oleksandr LEVYTSKY, Alexander KURCHABA</i> VARIABLE MANAGEMENT OF THE PROCESS OF FORMING A HEALTHY LIFESTYLE OF STUDENTS.....	79
<i>Valentyna MARTYNENKO</i> READING STRATEGIES AND PRACTICES AS A FACTOR IN THE FORMATION OF PROGNOSTIC SKILLS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN.....	85
<i>Olesia MARTINA, Natalia TRETYAK</i> THEORETICAL BASES OF FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	95
<i>Larisa MELNIK, Vladimir KALASHNYUK, Mykola SAMRUK</i> PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND CREATIVE ABILITIES BY MEANS OF MUSICAL ART.....	102

Tetyana OLYNETS ACTIVATION OF STUDENTS' SPEECH ACTIVITY BY MEANS OF WARMERS AT ENGLISH LESSONS.....	108
Nataliia OLKHOVA, Ruslana ROSLAVETS, Svitlana ORLOVA PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FUNDAMENTALS OF THE DIFFERENTIATED APPROACH TO LEARNING IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	116
Igor OSTAPIOVSKYI, Tatiana OSTAPIOVSKA THE USE OF THE MANAGEMENT CYCLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING.....	125
Natalia PAVLOVA PEDAGOGICAL CONDITIONS OF METHODICAL PREPARATION OF COMPETENT COMPUTER SCIENCE TEACHER OBTAINING THE HIGHER EDUCATION.....	130
Nadiya PAVLYUK, Iryna MALASHEVSKA, Olga MATYASHCHUK AUTHOR'S SONG AS A VERBAL AND MUSICAL MEANS OF EDUCATION OF STUDENTS.....	137
Svetlana ROMANIUK MODERN PRINCIPLES OF TEACHING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN SCHOOLS TEACHING IN THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES.....	143
Halyna RUSYN, Olga PANKIV USE OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL LESSONS IN THE CONDITIONS OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL".....	152
Tatiana SLOBODYANYUK INTERACTION OF THINKING AND SPEECH IN THE CONTEXT OF INTEGRATED SPEECH AND THINK ACTIVITY OF ARTISTIC STUDENTS.....	159
Iryna SUKHOPARA ENRICHMENT OF EMOTIONAL AND SENSUAL EXPERIENCE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN LITERARY READING LESSONS.....	165
Viktoriya FATIEIEVA, Tatyana KYSELOVA PECULIARITIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES APPLICATION IN FOREIGN LANGUAGE STUDYING.....	172
Nataliia SHKOLIAR INTENSIFICATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BY MEANS OF MODERN TECHNOLOGIES.....	180

SECTION 3 SPECIAL EDUCATION

Liudmyla DROZHNYK, Nataliia NAUMENKO WAYS OF FORMING POSITIVE ATTITUDES TO WORK OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	187
Zoriana MATSIUK, Mariia FENKO INNOVATIVE METHODS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE YOUNG AGE IN INCLUSIVE-REHABILITATION CENTERS.....	195
Iruna MOISEIENKO PRINCIPLES OF FORMATION OF SENSOMOTOR COMPETENCIES IN CHILDREN ASD.....	202
Olena POZNIAK ANALYSIS OF THE PRACTICE OF CREATING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE EXAMPLE OF SUMY REGION.....	210

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 2

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Сергіївна Кузнєцова

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,37. Запов. № 0522/219. 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.