

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3



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
28 червня 2022 р., протокол № 8

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 373.2.091.4:005.591.6

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.1>

Світлана СМОЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0001-5427-1285

Бібліографічний опис статті: Смолюк, С. (2022). Упровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.1>

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти та сутність інноваційної педагогічної діяльності як особливого виду творчої діяльності педагога. Розкрито сутність поняття «інновація», яке трактується як процес освоєння нововведення (нового засобу, методу, методики, технології, програми тощо), що характеризує пошук, впровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм, що спрямовані на розвиток здібностей особистості дитини, а «інноваційна технологія» виступає як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, сутнісні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. Автором визначено, що використання інноваційних технологій в практиці здійснюється на трьох рівнях: загальнопедагогічному (використовується на визначеному етапі навчання), предметно-лабораторному (використовується в значенні окремої методики) та локальному (стосується елементів навчально-виховного процесу). Опираючись на проведений аналіз виокремлюють наступні інноваційні технології, які використовуються в системі дошкільної освіти: ігрові технології, технології проблемного навчання, технології розвивального навчання, альтернативні технології, комп'ютерні технології. Зокрема, автором досліджено, що впровадження інноваційної технології відбувається поступово та має наступні етапи: ознайомлення з інновацією, авторською програмою; вивчення завдань, які передбачені законодавством; пошук додаткової інформації, аналізування практики колег і зіставлення отриманих її процесі результатів; психологічна, методична, теоретична підготовка педагогів; розробка моделей, рекомендації щодо впровадження обраної технології; організація, контроль за процесом нововведення, внесення корективів (якщо є потреба); моніторинг управління процесом впровадження інновації. Виходячи з етапів впровадження інновацій визначено, що однією з умов реалізації інноваційних технологій в практику роботи закладу є готовність педагога до інноваційної діяльності, яка здійснюється на відповідних рівнях.

Ключові слова: інновація, інноваційні технології, освітній процес.

Svitlana SMOLIUK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-0261-8595

To cite this article: Smoliuk, S. (2022). Upravdzhennia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnii protses zakladu doshkilnoi osvity [Introduction of innovative technologies in the educational process of preschool education institution]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 3–8, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.1>

INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article highlights the introduction of innovative technologies in the educational process of preschool education and the essence of innovative pedagogical activities as a special type of creative activity of the teacher. The essence of the concept of «innovation» is revealed, which is interpreted as the process of mastering innovation (new tool, method, technique, technology, program, etc.), which characterizes the search, implementation in the educational process and creative rethinking of ideal methods and programs aimed at developing personality. , and «innovative technology» acts as a component of the pedagogical process, reflecting its leading, essential characteristics – a set of consistent interactions for development. The author determined that the use of innovative technologies in practice is carried out at three levels: general pedagogical (used at a certain stage of learning), subject-laboratory (used in the sense of a separate method) and local (concerning elements of the educational process). Based on the analysis, the following innovative technologies used in the preschool education system are identified: game technologies, problem-based learning technologies, developmental learning technologies, alternative technologies, computer technologies. In particular, the author investigated that the introduction of innovative technology is gradual and has the following stages: acquaintance with the innovation, the author's program; study of tasks provided by the legislation; search for additional information, analysis of colleagues' practice and comparison of the results obtained and its process; psychological, methodical, theoretical training of teachers; development of models, recommendations for the implementation of the selected technology; organization, control over the innovation process, making adjustments (if necessary); monitoring the management of the innovation implementation process. Based on the stages of implementation of innovations, it is determined that one of the conditions for the implementation of innovative technologies in the practice of the institution is the readiness of the teacher to innovate, which is carried out at the appropriate levels.

Key words: innovation, innovative technologies, educational process.

Актуальність проблеми. Головною метою проведеної реформи в сфері освіти нашої країни є формування і виховання особистості з сучасним, різнобічно розвиненим мисленням, яка вміє творчо підходити до своєї справи. Інновації визначають нові методи, форми, предмети, технології, що застосовуються педагогами в педагогічній практиці, спрямовані на розвиток здібностей особистості дитини. Беззаперечно, педагогічна інновація це зміни, спрямовані на поліпшення розвитку, виховання і навчання, вдосконалення цілей і змісту, форм і методів педагогічної діяльності, що сприяє розвитку свідомості та самосвідомості педагога. Завдяки цьому при інноваційному підході до організації педагогічної діяльності всі зусилля спрямовані на пошук і вибір оптимальних педагогічних рішень. У зв'язку з цим, сьогоденне впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти є основним фактором професійного розвитку педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень свідчить, що невід'ємною частиною процесу розвитку практично кожного сучасного закладу дошкільної освіти стало активне впровадження вихователями педагогічних інновацій. Головними завданням вихователя закладу дошкільної освіти є виховувати, навчати і розвивати дітей

дошкільного віку використовуючи різноманітні форми, методи, технології, засоби роботи.

Проблемі використання інноваційних технологій в освітньому процесі присвятили свої роботи (А. Вербицького, І. Дичківської, М. Клари, О. Листопада, В. Нестеренко, Є. Полата, С. Сисоевої та ін.); упровадження інновацій в роботу з дітьми дошкільного віку відображені у дослідженнях (Х. Барна, А. Бутова, А. Вакулєнко, С. Поворознюк, О. Прокоф'єва, А. Харченко, Л. Швайка та ін.).

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні особливостей упровадження інноваційних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільна освіта в умовах сьогодення потерпає від нестачі та плінності кадрів, низького матеріально-технічного забезпечення та багатьох інших негараздів. Однак яскравим позитивним прикладом уваги до діяльності ЗДО є зміцнення статусу дитинства в суспільстві, що потребує нових підходів до розуміння перспектив розвитку дитини дошкільного віку в усіх сферах мінливого світу.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження виявлено, що багато досліджень присвячено визначенню базових дефініцій наукового пошуку, тому вважаємо за необхідність не порушувати їх. Виділення

основних ознак інноваційних технологій дали можливість конкретизувати дефініцію інноваційні технології в галузі дошкільної освіти.

Поняття «інновація» має латинське походження і в перекладі означає нововведення, оновлення, зміну, новий підхід, створення якісно нового. Сучасні дослідники поняття «інновація» (нововведення) розглядають у двох напрямках: «інновація – процес» та «інновація – продукт, результат». У педагогіці «інновацію» трактують у таких значеннях: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позиції особистісно орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, педагогіки, наукових досліджень; процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи; кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу; процеси впровадження та освоєння педагогічних нововведень (Dychkivska, 2004, p. 21).

Приймаючи зазначені трактування у контексті досліджуваної проблеми, інновація розглядається нами як процес освоєння нововведення (нового, методу, методики, засобу, технології, програми тощо). Інновація характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм.

Водночас, з точки зору сучасних педагогічних досліджень, інноваційна педагогічна технологія виступає як компонент педагогічного процесу, що відображає його провідні, сутнісні характеристики – сукупність послідовних взаємодій з метою розвитку. У практичній діяльності педагогічна технологія є результатом рефлексії вихователем педагогічної взаємодії (Shakhina, 2020, p. 237).

Інноваційні технології навчання мають за мету прищепити дошкільним педагогам дослідницькі уміння та сформувати активну, ініціативну, відповідальну та творчу особистість. У діяльності дошкільних педагогів особливо важливу роль має їх ініціатива і винахідливість, творчий підхід і прагнення до розробки й впровадження змін, цікавих ідей спрямованих на освітній процес та їх практична реалізація,

а також умов, які створює для своїх працівників керівник ЗДО для здійснення інноваційної діяльності (Volynets, 2021, p. 195).

Інноваційні технології, системи навчання і виховання дітей дошкільного віку відрізняються варіативністю, своєрідністю і специфічною прояву на практиці, бо вони відображають рівень педагогічної майстерності та творчості.

Вибір інноваційної педагогічної технології педагогом закладу дошкільної освіти багато в чому залежить від того, наскільки педагогічна технологія сприймається і ідентифікується педагогом, наскільки вона відповідає його особистісним якостям і психологічними характеристиками, наскільки педагог має уявлення про призначення технології, форми і методи, за яких реалізація технології на занятті буде найбільш ефективна і оптимально затратна за часом (Kharchenko, 2013, p. 135).

Використання інноваційних технологій в практиці здійснюється на трьох рівнях: загальнопедагогічний рівень – цілісний освітній процес у конкретному регіоні чи навчальному закладі, на визначеному етапі навчання тощо; предметно-лабораторний (освітня технологія використовується в значенні окремої методики); локальний (модульний) рівень – стосується елементів навчально-виховного процесу (Dychkivska, 2004, p. 67).

Ефективність інноваційних процесів у закладі залежить від сприйняття закладу дошкільної освіти як складної соціально-педагогічної системи. Для результативного, технологічного та кваліфікованого втілення інновацій у практику роботи закладу дошкільної освіти необхідно, щоб змістовий, психологічний, методичний та навчально-виховний аспекти були чітко зорієнтовані на розвиток конкретної особистості, що здійснює діяльність у розвиваючому, збагаченому середовищі (Kharchenko, 2013, p. 136).

Інноваційних технологій є великий вибір, але не кожна з них може бути використана вихователем в роботі з дітьми дошкільного віку. Отже, розглянемо інноваційні технології, авторські програми, методики та їх елементи, які найбільш актуальні та пристосовані до впровадження у практику роботи закладу дошкільної освіти.

Березюк В. та Рудік О. зазначають, що спосіб, метод, засіб навчання визначають різні

технології: догматичні, репродуктивні; пояснювально-ілюстративні, програмованого, розвивального навчання; діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі та інші (Bereziuk, 2017, p. 142).

В закладі дошкільної освіти проводяться такі інноваційні форми роботи з дітьми: нетрадиційні форми занять (комбіновані, інтегровані, проект); нестандартні заняття (мандрівки, години ввічливості, уроки милування природою, заняття-пошук, заняття-казка, заняття-тренінг); нетрадиційні свята та інсценізації; оздоровчі заходи (піші прогулянки, сміхотерапія, пальчикова гімнастика).

Більшість занять в закладах дошкільної освіти проводять інтегровано, коли одна тема розкривається з допомогою різних напрямків роботи. В закладі дошкільної освіти впроваджуються спектр методик і технологій: технологія психолого-педагогічного проектування Т. Піроженко, методика використання схем-моделей у лексико-граматичній роботі К. Крутій, методика художньо-мовленнєвої діяльності Н. Гавриш, методика використання інтелектуальних карт та коректурних таблиць Н. Гавриш, методика розвитку творчих здібностей на заняттях з малювання Л. Шульги, методика використання схем-моделей для навчання дітей описових розповідей Т. Ткаченко, технологія розвитку творчої особистості (теорія розв'язання винахідницьких завдань) Г. Альтшуллера, методика раннього та інтенсивного навчання грамоти М. Зайцева, логічні блоки Дьенеша, методика навчання дітей раннього віку Глена Домана, інтелектуальні ігри Нікітіних, розвивальні ігри В. Воскобовича, інформаційно-комунікаційні технології, технологія ейдетика для дітей дошкільного віку, палички Кюінезера, здоров'язбережувальна технологія М. Єфименка та ін. Такі заняття забезпечують оптимальну активність дітей дошкільного віку та сприяють кращому засвоєнню теми. Наприкінці заняття дітям пропонують сказати ключові поняття теми, нову інформацію, про яку вони дізналися, що на занятті сподобалося чи навпаки, не сподобалося, просять аргументувати свої думки. Інтегровані заняття не лише розвивають пізнавальну активність дітей, а й мовленнєву, адже вони вимагають самостійного викладу своїх думок, вміння мислити.

На основі проведеного аналізу педагогічних технологій виокремлюють наступні інноваційні

технології, які використовуються в системі дошкільної освіти: ігрові технології, технології проблемного навчання, технології розвивального навчання, альтернативні технології, комп'ютерні технології.

Основна ідея застосування інноваційних технологій педагогів-новаторів полягає в гармонійному з'єднанні сучасних технологій із традиційними засобами розвитку дитини для формування психічних процесів, головних сфер особистості, розвитку творчих здібностей (Yemchuk O, 2019, p. 161).

Вихователі застосовуючи інноваційні технології спрямовують свої дії на формування у дітей значущої мотивації до пізнання, що і скеровує їхню пізнавальну активність, стимулює розвиток власних почуттів та інтересів. Чим цікавіша така діяльність, тим емоційніший її вплив і тим більший ефект вона дає.

Упровадження інноваційної технології відбувається поступово та має наступні етапи: ознайомлення з інновацією, авторською програмою; вивчення завдань, які передбаченні законодавством; пошук додаткової інформації, аналізування практики колег і зіставлення отриманих й його процесі результатів; психологічна, методична, теоретична підготовка педагогів; розробка моделей, рекомендацій щодо впровадження обраної технології; організація, контроль за процесом нововведення, внесення корективів (якщо є потреба); моніторинг управління процесом впровадження інновації (Didychuk, 2021, p. 79).

Проаналізувавши етапи впровадження інновацій, можна дійти висновку, що однією з умов реалізації інноваційних технологій в практику роботи закладу є готовність педагога до інноваційної діяльності, яка здійснюється на локальному, регіональному чи всеукраїнському рівнях. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Застосування нових інноваційних технологій, за яких можливі ефективні перетворення, потребує певних умов (Didychuk, 2004, p. 137): досконале вивчення конкретної інновації, прийняття її особисто; адміністративна підтримка; створення психолого-педагогічної експертизи педагогічних систем та інновацій; створення розвивального середовища та системи інфор-

маційного забезпечення інноваційного освітнього процесу (інформаційні банки освітніх інновацій, видання програм, посібників, методичних рекомендацій); опора на базисні педагогічні знання, класичну науку, критичний аналіз радикальних нововведень.

Узагальнюючи вищезазначене, варто підкреслити, що використання інноваційних технологій в освітній діяльності закладу дошкільної освіти – обґрунтована система педагогічних форм, методів, засобів, планомірність і послідовність їх використання, які спрямовані на організацію нововведень в освітньому просторі і дають змогу для розвитку, самовираження, самореалізації і творчості вихованців. Успішне впровадження інноваційних технологій багато в чому залежить від того, наскільки ефективно вихователями освоюються і застосовуються в освітньому процесі, що сприяють змінам діяльності закладів дошкільної освіти.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, основне завдання

вихователів закладів дошкільної освіти підібрати інноваційні технології, методики, засоби які оптимально відповідають формуванню основ світогляду цілісної, життєво активної, гуманістично-спрямованої особистості, яка буде визнавати та дотримуватись національно-культурних, загальнолюдських та громадянських цінностей. Впровадження інноваційних технологій в навчання та виховання дітей дошкільного віку, підвищить результативність освітнього процесу, сформує у педагогів ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток і формування всебічно розвиненого дошкільника, спроможного вирішувати певні завдання у практичній діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні переваг та особливостей використання інноваційних педагогічних технологій у сучасних закладах дошкільної освіти та висвітлення педагогічних умов для підвищення ефективності інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волинець Ю.О., Дорохова Д.О. *Інноваційні технології навчання в державних закладах дошкільної освіти: теоретичний аспект. Молодий вчений*. 2021. Вип. 4(92). С. 194–197.
2. Дідичук А. Впровадження інноваційних технологій в освітній процес сільських закладів дошкільної освіти. *Інноваційні технології в дошкільній освіті: збірник наукових статей за матеріалами IV Міжнародної науково-практичної конференції*. м. Переяслав, 20–21 квітня 2021 р. С. 78–82.
3. Дичківська І. *Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник*. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
4. Ємчик О. Комп'ютерно-орієнтовані технології у роботі з дітьми дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 18, Т. 3. С. 160–163.
5. *Інноваційні технології в ДНЗ / Березюк В.С., Рудік О.А.* Харків: Вид. група «Основа». 2017. 224 с.
6. Харченко А. Психолого-педагогічні інноваційні технології в реалізації базового компонента дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 135–137.
7. Шахіна Ю., Садова Д. В. *Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: переваги та особливості використання*. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, 2020. Вип. 1. С. 236–240.

REFERENCES:

1. Volynets Yu.O., Dorokhova D.O. (2021) Innovatsiini tekhnolohii navchannia v derzhavnykh zakladakh doshkilnoi osvity: teoretichnyi aspekt [Innovative technologies of education in state institutions of preschool education: theoretical aspect]. *Molodyi vchenyi*. Vyp. 4(92). pp. 194–197. (in Ukrainian)
2. Didychuk A. (2021) Vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii v osvitnii protses silskykh zakladiv doshkilnoi osvity [Introduction of innovative technologies in the educational process of rural preschool institutions]. *Innovatsiini tekhnolohii v doshkilnii osviti: zbirnyk naukovykh statei za materialamy IV Mizhnarodnoi naukovy-praktychnoi konferentsii*. Pereiaslav, pp. 78–82. (in Ukrainian)
3. Dychkivska I. (2004) *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii: navchalnyi posibnyk* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv: Akademydav. 352 p. (in Ukrainian)
4. Yemchik O. (2019) *Kompiuterno-orientovani tekhnolohii u roboti z ditmy doshkilnoho viku*. *Innovatsiina pedahohika* [Computer-based technologies in working with preschool children]. Vyp. 18, T. 3. pp. 160–163. (in Ukrainian)
5. Bereziuk V.S., Rudik O.A. (2017) *Innovatsiini tekhnolohii v DNZ* [Innovative technologies in preschool education]. Kharkiv: Vyd. hrupa «Osnova». 224 p. (in Ukrainian)

6. Kharchenko A. (2013) Psykholoho-pedahohichni innovatsiini tekhnolohii v realizatsii bazovoho komponenta doshkilnoi osvity [Psychological and pedagogical innovative technologies in the implementation of the basic component of preschool education]. Nova pedahohichna dumka. № 3. pp. 135–137. (in Ukrainian)

7. Shakhina Yu., 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. Serii: «Pedahohichni nauky». Vyp. 1. P. 236–240. (in Ukrainian)

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.2>

Ірина ТОМАШЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, пр. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-6853-387X

Бібліографічний опис статті: Томашевська, І. (2022). Проєктний менеджмент в дошкільній освіті. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 9–14, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.2>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті розкривається сутність проєктного менеджменту, як провідної наукової ідеї, що забезпечує функціонування та успішний розвиток закладу дошкільної освіти, описано основні характеристики проєктного менеджменту, визначено особливості педагогічної діяльності в умовах проєктного управління. Обґрунтовано актуальність інноваційного розвитку та модернізації закладу дошкільної освіти в умовах сьогодення та визначено потребу впровадження проєктного менеджменту в освітньому просторі ЗДО.

У статті визначена актуальність та необхідність використання технології проєктного менеджменту в управлінні розвитком закладом дошкільної освіти. Розкрито сутність та структура проєктного менеджменту, що забезпечує сталий розвиток закладу освіти

У статті проаналізовано основні проблеми дошкільної освіти та перспективи їх вирішення, через впровадження проєктного менеджменту.

У дослідженні розглянуто можливі шляхи перетворення закладу дошкільної освіти як системи, що саморозвивається, в нову формацію, яка забезпечує відкритість, мобільність та відповідність освітніх послуг вимогам сьогодення.

Охарактеризовано необхідні умови проєктної діяльності в закладах дошкільної освіти, що до реалізації системи управління проєктами слід підходити як до окремого проєкту.

Проєктне управління розглядається як провідний спосіб реформування та оптимізації діяльності ЗДО, що дозволяє раціонально використовувати ресурси, залучати партнерські зв'язки та взаємодію з різними рівнями освіти, підвищувати якість дошкільної освіти.

У статті схарактеризовано основні компоненти, визначено цілі впровадження проєктного менеджменту в освітньому просторі ЗДО.

Визначено базові принципи впровадження проєктного менеджменту в освітньо-розвивальному просторі закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: дошкільна освіта, менеджмент, проєктний менеджмент, управління проєктами, інноваційний розвиток, освітні проєкти.

Iryna TOMASHEVS'KA

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

ORCID: 0000-0002-6853-387X

To cite this article: Tomashevs'ka, I. (2022). Proiektnyi menedzhment v doshkilnii osviti [Project management in preschool education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 9–14, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.2>

PROJECT MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION

The article reveals the essence of project management as a leading scientific idea that ensures the functioning and successful development of a preschool education institution, describes the main characteristics of project management, and identifies the peculiarities of pedagogical activity in the conditions of project management. The relevance of innovative development and modernization of the preschool education institution in today's conditions is substantiated, and the need to implement project management in the educational space of preschool education is determined.

The article defines the relevance and necessity of using project management technology in managing the development of a preschool education institution. The essence and structure of project management is revealed, which ensures sustainable development of the educational institution.

The article analyzes the main problems of preschool education and the prospects for their solution through the implementation of project management.

The research examines possible ways of transforming a preschool education institution as a self-developing system into a new formation that ensures openness, mobility, and compliance of educational services with today's requirements.

Project management is considered as a leading method of reforming and optimizing the activities of educational institutions, which allows for the rational use of resources, the involvement of partnerships and interaction with different levels of education, and the improvement of the quality of preschool education.

The necessary conditions of project activity in preschool education institutions are characterized, and the implementation of the project management system should be approached as a separate project.

The article characterizes the main components, defines the goals of the implementation of project management in the educational space of the ZDO.

The basic principles of the implementation of project management in the educational and developmental space of the preschool education institution have been determined.

Key words: preschool education, management, project management, innovative development, educational projects.

Постановка проблеми. Важливою характеристикою сучасного освітнього простору є стрімка зміна пріоритетів і зміна місії людини в оновлюваній системі. У зв'язку з цим, освітні заклади мають оновлювати власну діяльність, орієнтуючись на мобільність та гнучке реагування на виклики сьогодення. Розглядаючи сучасні вимоги до освітньої системи взагалі та до дошкільної освіти зокрема, бачимо, що її роль у суспільстві стає більш значущою, дедалі частіше освітня система розглядається як регулятор суспільства, посилюються аксіологічні функції освітньої системи. Крім того, освітня система, з одного боку, інтегрує інтереси суспільства, відображаючи його розвиток, а з іншого – формує прогноз майбутнього, розставляючи пріоритети громадського зростання.

Управління сучасним закладом дошкільної освіти є складним комплексним завданням, відтак потребує від керівника – нового підходу до вирішення проблем, нових управлінських компетентностей, знання наукових основ менеджменту, володіння різноманітними формами організаційного управління. Саме проектно-орієнтований підхід до управління, пов'язаний із трансформацією традиційних форм функціонування системи дошкільної освіти, передбачає використання інструментів маркетингу, стратегічного менеджменту та управління проектами з метою забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг ЗДО.

Актуальність теми. У часі дослідження проблеми розвитку проектного менеджменту в системі дошкільної освіти, визначенні пріоритетів та ключових напрямів процесів модернізації освітньої діяльності, необхідно враховувати цілісну ієрархічну та послідовно взаємопов'язану систему нормативного забез-

печення освіти, що регламентує пріоритети розвитку та взаємний вплив різних освітніх процесів як у системі рівнів управління освітою так і у наступності діяльності освітніх закладів.

Управління освітніми закладами на сучасному етапі орієнтоване на оптимізацію діяльності через прийняття нових адекватних рішень, що забезпечують інтенсифікацію освітніх процесів, виокремлюються нові підходи до управління та прийняття стратегічних рішень щодо розвитку освітнього закладу. Великий інтерес у науковому дискурсі представляє проектний підхід до управління освітньою системою. Він найточніше відповідає реаліям сьогодення освітнього простору та забезпечує можливості для інноваційного розвитку освітнього закладу.

Система дошкільної освіти знаходиться у пошуку нових форм та способів організації власної діяльності, спрямованих на оптимізацію діяльності та підвищення власної мобільності за рахунок високої керованості, створення сприятливих умов для співпраці усіх педагогів усередині закладу та формування безперервного освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формуванню теоретичної бази та прикладних аспектів концепту проектного менеджменту присвячені наукові пошуки вітчизняних вчених Бушуєва С. Д., Бушуєвої Н. С., Данченко О. Б., Кононенка І. В., Рача В. А., Рибак А. І., Руденко С. В., Теслі Ю. М., Хрутьби В. О., Фесенко Т. Г., Шахова А. В. та ін., які опираються на методологію проектноорієнтованого управління, представлену в працях зарубіжних дослідників: Тернера Дж. Р., Танаки Х., Х. Шелле.

Проблема управління освітніми проектами була представлена у наукових працях вітчизняних учених: Андросович К. І., Безверх-

нюк Т. М., Доценко Н. В., Маковій О. П., Кузьмінської Ю.М., Рябової З.В., Сабадош Л. Ю., Чумаченко І. В., Федорчак О. В., Фесенко Т. Г., Філатов А. С.

Метою дослідження є обґрунтування впровадження проектного менеджменту в освітню діяльність закладу дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Центральне завдання модернізації освіти – забезпечення її сучасної якості, вибудовування ефективної освітньої системи з дієвою системою управління, що відповідає запитам сучасного життя та потребам розвитку країни, інтересам особистості дитини, суспільства, держави.

Відтак, необхідний пошук нових підходів до управління, які забезпечать розвиток та модернізацію з метою поліпшення якості та ефективності діяльності, підвищення освітнього статусу ЗДО.

Сучасні дослідники (Андросович, 2014: 23–30, Лук'янова, 2009: 16–21, Придатко, 2015: 42–48) відзначають, що однією із особливостей управління в системі дошкільної освіти на сучасному етапі є: уникнення традиційних форм організаційної побудови, перебудова структур відповідно до вимог високої оперативності вирішення проблем, створення умов для участі у прийнятті рішень усіх членів педагогічного колективу.

У своїх наукових дослідженнях О.В. Придатко відзначає, що механізм управління сучасною освітньою установою змінює характер виконання управлінських функцій, породжує принципово нові форми взаємодії освітньої організації та всіх учасників педагогічного процесу. (Придатко, 2015: 42–48).

Одним із провідних управлінських концептів сучасності є проектний менеджмент. Він відповідає вимогам гнучкості та багатоаспектності, його використання дозволяє здійснювати швидкі маневри в умовах обмеженості ресурсів.

Проектне управління – особливий вид управлінської діяльності, що базується на попередній колегіальній розробці комплексної системної моделі дій щодо досягнення кінцевої прогнозуючої мети (Кузьмінська, 2017: 102–107). Сучасне управління освітнім проектом – це особливий вид управління, який може застосовуватися до управління будь-якими об'єктами, а не лише об'єктами, котрі мають явні ознаки

проекту. Це підтверджується результатами практичного використання проектного управління у найрізноманітніших галузях сучасної системи освіти (Рябова, 2013: 145)

Початковим етапом проектного управління є усвідомлення мети проекту. Мета у проектному управлінні характеризується елементами новизни, містить у собі основну ідею проекту та схему його реалізації загалом. У проектному управлінні мета ділиться на усвідомлювані та керовані елементи діяльності також містить у собі концепцію проекту, передбачає необхідні ресурси та в результаті вибудовується ієрархічна, «деревopodobна» структура.

Проектне управління має три рівні (Тимофєєва, Чумаченко, 2015: 244): *рівень цілепокладання*, що передбачає формулювання основної ідеї – мети проекту; *рівень моделювання (конструювання)*, змістом якого є ретельне опрацювання усіх елементів необхідних для реалізації проекту: основні засоби, ресурси, організаційна структура проекту, система комунікацій між елементами проекту тощо; *рівень реалізації* полягає у досягненні оптимального компромісу між вимогами проектних рішень та можливостями реальності.

Проектне управління – це послідовне проектування мети на площину моделювання, а потім проектування моделі на площину реальної практичної діяльності. Таким чином, у сучасному розумінні проекти – це комплекс заходів, призначених для досягнення поставленої мети протягом заданого періоду часу та спрямованих на створення унікальної (особливої) послуги чи продукту освітньої діяльності.

Аналізуючи сутність та зміст проектного менеджменту, можна відзначити, що він є відкритою динамічною системою, яка складається із взаємопов'язаних між собою елементів, взаємодіє із навколишнім середовищем, отримуючи від нього необхідні ресурси та надаючи йому отримані результати.

Основною характеристикою управління дошкільною освітою на сучасному етапі є дитиноцентризм та орієнтація на її потреби, створення освітнього простору для всебічного розвитку особистості кожної дитини. Освітня діяльність педагогів ЗДО спрямована на ефективну самовряду, індивідуальну та колективну діяльність, що сприяє модернізації та розвитку дошкільної освіти.

У нашому дослідженні ми розглядаємо проєктне управління як тип управління у ЗДО в умовах сучасного реформування та модернізації дошкільної освіти, інноваційного режиму функціонування, що базується на впровадженні управлінських проєктів та передбачає забезпечення цілеспрямованої діяльності колективу з проблем оновлення дошкільної освітньої практики.

В результаті аналізу наукової психолого-педагогічної літератури з означеного феномену, ми тлумачимо проєктне управління як *управління комплексом управлінських та освітніх проєктів, що здійснюються через паралельно-послідовне впровадження в загальну структуру діяльності закладу дошкільної освіти, водночас спрямовані на вирішення конкретних проблем та досягнення визначених цілей в умовах освітнього-розвивального простору та модернізації функціонування ЗДО. Проєктний менеджмент передбачає реалізацію організаційно-функціональної структури управління, що забезпечує послідовне впровадження інноваційних управлінських та освітніх проєктів у освітню діяльність ЗДО.*

Проєктний менеджмент передбачає інтеграцію цілей, завдань та відповідних технологій проєктування для соціального розвитку та модернізації закладів дошкільної освіти, гнучке реагування на виклики сьогодення.

Проєкт, як об'єкт проєктного управління, визначається як організаційна форма цілеспрямованої поетапної діяльності щодо створення певного освітнього продукту, здатного вирішити конкретні проблеми та завдання, об'єднані програмою розвитку ЗДО.

Функціональний склад проєктного управління передбачає: проведення проєктувального, корекційного та підсумкового аналізу; реалізацію програми; організацію взаємодії процесу та умов для роботи проєктних груп; керівництво, спрямоване на розвиток співуправління та саме управління; багаторівневу систему контролю та самоконтролю.

Система проєктного управління сприймається як частина загальної структури діяльності ЗДО.

Структурними компонентами проєктного управління є: *цільовий, змістовий, процесуальний та оцінно-результативний* компоненти.

Цільовий компонент передбачає в якості основної цілі створення умов, для реалізації

системи проєктного управління відповідно до соціокультурних умов у яких функціонує ЗДО.

Виходячи із цілей, проєктне управління закладом дошкільної освіти базується на наступних принципах:

- системності, що передбачає оптимально-раціональний вплив на всю систему управління, а відтак і на кожен її елемент;

- принцип проєктної організації управління ЗДО, що реалізуються за допомогою проєктної технології та забезпечує вплив на проблемні зони діяльності ЗДО;

- принцип вибору оптимального варіанту, забезпечуючи ефективність управлінських рішень і впливів їх на керовану систему;

- принцип відкритості та інтегративності, котрі обумовлюють розвиток закладу освіти в процесі обміну інформацією з іншими освітніми рівнями, взаємодії із батьками. Це забезпечує здатність сприймати вплив соціуму та відповідно реагувати.

Змістовий компонент характеризується стратегією модернізації та розвитку ЗДО, трансляцію досвіду проєктного управління, що дозволяє **демонструвати його нові можливості та показує способи подолання консерватизму і рутини управлінської діяльності у ЗДО.**

Важливим компонентом проєктного управління є *процесуальний компонент*, що забезпечує алгоритм та технології безпосередньої реалізації управлінського процесу у ЗДО.

Оцінно-результативний компонент охоплює наслідки впровадження проєктного управління та забезпечує підвищення ефективності діяльності ЗДО, що виражається у зростанні результативності освітньої діяльності, якості освітніх послуг закладу дошкільної освіти.

Як зазначає Рябова З.В., проєктний менеджмент забезпечує такі результати: високу якість освітнього процесу; швидку реалізацію планів модернізації та розвитку ЗДО; гарантію якості прийнятих рішень завдяки командній роботі; високу мотивацію педагогів; чіткий розподіл обов'язків; індивідуальне та організаційне навчання. (Рябова, 2013: 145)

Ефективність застосування проєктного менеджменту в системі дошкільної освіти багато в чому залежить від знань, умінь та навичок керівника освітнього закладу. Головними характеристиками сучасного менеджера

освітнього закладу можна вважати: професіоналізм; вектор та силу мотиваційної спрямованості особистості; прагнення до саморозвитку та досягнення професійних вершин – акме; розвинене інноваційне мислення спрямоване підвищення ефективності діяльності та здійснення ефективного проектного управління.

Відтак, керівник ЗДО стає ключовою фігурою у здійсненні проектного управлінської діяльності. Тому модернізація освітнього процесу висуває нові універсальні вимоги до професійної компетентності керівника закладу дошкільної освіти. **Модель менеджера XXI століття, за дослідженням науковців, це:** глобальний стратег, який володіє сучасними технологіями управління, лідер та новатор.

Керівник ЗДО, здійснюючи різні види проектного управлінської діяльності, має бути, в першу чергу, професіоналом. Його кваліфікацію визначають чотири основні фактори: вміння ставити актуальні, теоретично обґрунтовані та практично значущі цілі; уміння здійснювати тактичне планування діяльності усіх учасників освітнього процесу, у тому числі і своєї; вміння за допомогою ефективних засобів вибирати та реалізувати поставлені цілі, коригуючи при необхідності тактику, відповідно реальним умовам освітнього процесу; вміння здійснювати кваліфікований самоаналіз своєї управлінської діяльності та аналіз професійно-педагогічної діяльності усіх учасників освітнього процесу.

У площині проектного управління склалося цілісне уявлення про процес ухвалення управлінського рішення. На відміну від традиційного управління процес прийняття рішення

при управлінні проектом включає не тільки вибір однієї з наявних моделей, але і діяльність із створення можливих моделей. Отже, прийняття управлінського рішення – це інтегральний процес, у якому потрібно реалізація всіх видів управлінської діяльності, починаючи з планування і до контролю. Проектне управління наголошує на важливості колегіального прийняття рішення.

Проектний менеджмент дає змогу знайти баланс між академічними знаннями та практичними вміннями, задовольнити прагнення особистості до вільного вибору діяльності з опорою на зацікавленість та особистісну значущість проблем, що вирішуються.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, вищезазначене дає підстави для твердження, що успішність життєдіяльності закладу дошкільної освіти, її конкурентоспроможність можна забезпечити, використовуючи методи проектного менеджменту. Саме такий підхід сприятиме інноваційному розвитку ЗДО в постійно змінювальному навколишньому просторі, відповідного реагуючи на вимоги та проблеми сьогодення.

Проектний менеджмент дозволяє закладу дошкільної освіти реалізовувати політику готовності до змін, відкритості та гнучких управлінських рішень.

Перспективами подальших наукових розвідок є визначення та характеристику окремих технологій проектного менеджменту як механізму, що забезпечує позитивний розвиток закладу дошкільної освіти та сприяє якості освітніх послуг, а відтак, забезпечує конкурентоспроможність освітнього закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андросович К. Проектна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць НАПНУ, Київ, 2014. Вип. 1. С. 23–30.
2. Довгань Л.Є. Управління проектами : навчальний посібник. Київ. КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
3. Кузьмінська Ю. М., Данченко О. Б. Креативні технології управління освітніми проектами. *Innovative technologies in science and education. European experience*. Vienna, 2017. Vol. 1. P. 102–107
4. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності. *Імідж сучасного педагога*. 2009. № 10. С. 16–21.
5. Придатко, О. В. Освітні проекти та програми як об'єкт проектного менеджменту. Управління розвитком складних систем. Збірник наукових праць КНУБА. Вип. 24. 2015. С. 42–48.
6. Рябова З. В., Кравченко Г.Ю. Метод проектів у розвитку якості початкової освіти: посібник для вчителя. Харків. Ранок, 2013. 145 с.
7. Сутність проектного підходу до управління організацією. URL: http://pidruchniki.com/19610401/management/upravlinnya_projektami

REFERENCES:

8. Androsovykh K. (2014) Projektna dialnist u suchasnomu doskilnomu navchalnomu zakladi. Pedagogichni innovacii:idei, realii, perspektivy (Project activity in a modern preschool educational institution. Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives) Zbirnyk naukovykh prats. Vol. 1. P. 23–30. [in Ukrainian]
9. Dovgan L.E. *Upravlinia proektavy: navchalnyij posibnyk (Project management: a study guide)*. Kyiv. KPI named after Igor Sikorskyi, 2017. 420 p. [in Ukrainian]
10. Kuzminska Yu. M., Danchenko O. B. (2017) Kreatyvny tekhnologii upravlinia osvitnimy proektamy (Creative technologies of management of educational projects). *Innovative technologies in science and education. European experience*. Vienna, Vol. 1. R. 102–107.
11. Lukiyanova L. (2009) Tekhnologia organizacii proektoij dijalnosti (Technology of project activity organization). *The image of a modern teacher*. № 10. P. 16–21. [in Ukrainian]
12. Prydatko, O. V. (2015) Osvitni proekty ta programy jak object proektnogo menedgmentu. Upravlnia rozvytkom skladnykh system. (Educational projects and programs as an object of project management. Management of the development of complex systems). Zbirnyk naukovykh prats KNUBA. Vol. 24. pp. 42–48. [in Ukrainian]
13. Ryabova Z. V. Kravchenko G. Yu. (2013) Metod project u rozvytku jakosti pochatkovoiv osvity (Project method in the development of the quality of primary education): posibnyk dlja vchytelja Kharkiv : Ranok. 145 p. [in Ukrainian]
14. Sutnist proektnogo pidkhodu upravlinia organizaciju. (The essence of the project approach to organization management). URL: http://pidruchniki.com/19610401/menedzhment/upravlinnya_proektami

УДК 373.2.011.3-051:378]-047.42+355.4(477)-057.36

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.3>

Вікторія УДОТ

асистент кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Воли, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-7737-8517

Бібліографічний опис статті: Удот, В. (2022). Аналіз ефективності впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 15–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.3>

АНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Статтю присвячено обґрунтуванню ефективності впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

За результатами формуального експерименту впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій дає змогу істотно покращити стан їхньої готовності до такої взаємодії. В експериментальній групі, де реалізовувалися змістове наповнення та процесуальні процедури, передбачені в моделі, ми зафіксували істотні кількісні та якісні зміни в розподілах за рівнями сформованості як окремих компонентів, так і готовності в цілому майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД.

Визначили, що на сьогодні в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в предметному змісті їхньої навчально-професійної діяльності недостатньо актуалізовано шляхи формування та розвитку в них готовності до взаємодії з РУБД.

Виявили, що запровадження розроблених та апробованих нами підходів дозволяє істотно підвищити рівні розвитку та сформованості в майбутніх вихователів особистісних детермінант їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, що підтверджується результатами проведеного формуального експерименту.

Встановили, що потребують додаткового дослідження шляхи підвищення ефективності формування в майбутніх вихователів вмінь вибору педагогічно доцільних, адекватних до специфіки та особливостей функціонування РУБД, методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду членів родини; особистісних детермінант, які забезпечують можливість самозміни, самовдосконалення, саморозвитку; їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД; умінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД.

Ключові слова: *взаємодія, заклад дошкільної освіти, родина учасника бойових дій, взаємодія з родинами учасників бойових дій.*

Viktoriia UDOT

Assistant at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-7737-8517

To cite this article: Udot, V. (2022). Analiz efektyvnosti vprovadzhennia eksperymentalnoi modeli pidhotovky maibutnix vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity do vzaiemodii z rodynamy uchasnykiv boiovykh dii [Analysis of the effectiveness of the implementation of an experimental model of training future educators of preschool education institutions to interact with families of combatants]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 15–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.3>

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF AN EXPERIMENTAL MODEL OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO INTERACT WITH FAMILIES OF COMBATANTS

The article is devoted to substantiating the effectiveness of the implementation of an experimental model of training future educators of preschool education institutions to interact with families of combatants.

According to the results of the formative experiment, the implementation of the model developed by us for training future teachers of preschool education institutions to interact with the families of combatants makes it possible to significantly improve their readiness for such interaction. In the experimental group, where the content and procedural procedures provided for in the model were implemented, we recorded significant quantitative and qualitative changes in the distributions according to the levels of formation of both individual components and the general readiness of future educators to interact with the families of combatants.

It was determined that today in the process of professional training of future teachers of preschool education institutions in the subject content of their educational and professional activities, ways of formation and development of their readiness to interact with families of combatants are not sufficiently updated.

We found that the introduction of the approaches developed and tested by us allows to significantly increase the level of development and formation of personal determinants of future educators in their readiness to interact with the families of combatants, which is confirmed by the results of the conducted formative experiment.

It was established that ways of increasing the effectiveness of the formation of future educators in the ability to choose pedagogically appropriate, adequate to the specifics and peculiarities of the functioning of the families of combatants, methods and techniques of actualizing the sensory experience of family members require additional research; personal determinants that provide the possibility of self-change, self-improvement, and self-development; their ability to quickly adapt to the conditions that arise in the process of the educator's interaction with the families of combatants; the ability to develop and implement professional strategies in interaction with families of combatants.

Key words: *interaction, preschool educational institution, combatant's family, interaction with combatant's families.*

Актуальність проблеми. В умовах воєнного стану вихователі закладів дошкільної освіти зіткнулись з новим завданням – необхідність взаємодіяти з категорією родин вихованців, члени яких мають безпосереднє та опосередковане відношення до подій, що відбуваються на території України. В умовах, які сьогодні склались психолого-педагогічної допомоги потребують не лише внутрішньо переміщені особи з тимчасово окупованої території, а й члени родин учасників бойових дій. В таких умовах особливої уваги потребують діти з таких родин. Оскільки процес розвитку професійних якостей майбутнього фахівця закладів дошкільної освіти має відповідати потребам дітей та запитам суспільства, повинен бути таким, що враховує усі особливості родин, зокрема родин учасників бойових дій, проблеми, специфіку їх життєдіяльності. Тому була необхідність впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій та перевірки її ефективності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні підходи до проблеми взаємодії з родиною висвітлено у низці досліджень вітчизняних науковців: А. Морушкевич, Т. Кравченко, А. Кузмінського, К. Седих, С. Бабюка, Л. Врочинської (взаємодія соціальних інститутів

з родиною); А. Беленької, О. Богініч, Н. Кот, Т. Пагути, Н. Семенової, Т. Фінчук (взаємодії педагогів дошкільних навчальних закладів з родиною); М. Машовець, Т. Жаровцевої, Г. Борин, А. Залізник (підготовка майбутніх вихователів до взаємодії з родиною). Проблеми професійної підготовки кадрів для системи дошкільної освіти досліджували Л. Артемова, Г. Беленька, Л. Загородня, І. Луценко, М. Машовець, Т. Поніманська, С. Попиченко та інші.

Метою нашого дослідження є перевірити ефективність впровадження експериментальної моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для перевірки ефективності впровадження експериментальної моделі в процес професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, нами було проведено формувальний експеримент. Шляхом випадкового відбору з студентів Волинського національного університету імені Лесі Українки, Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Степана Дем'янчука, Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, які здобували вищу освіту за освітніми ступенями «Бакалавр» та «Магістр» та освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта», були

сформовані контрольна та експериментальна групи, в які увійшли 174 та 168 студентів відповідно. Застосування такого підходу до відбору учасників дослідження дало змогу добитися максимальної ідентичності контрольної та експериментальної груп перед проведенням формульованого експерименту за основними характеристиками, що дозволило здійснити коректну оцінку достовірності змін у рівнях сформованості в студентів цих груп як окремих показників, компонентів, так і в цілому готовності до взаємодії з РУБД.

Аналізуючи результати констатувального експерименту ми виявили в цілому задовільний стан засвоєння майбутніми вихователями ЗДО знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини, однак частка студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння цих знань все ж таки була досить великою (Удот, 2018). Впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій дало змогу істотно змінити цей стан: в цілому в ЕГ 71,4% студентів продемонстрували оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини.

У КГ групі після формульованого експерименту зміни в розподілах менше виражені. Загалом в КГ студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями знань про родину як основний інститут виховання та розвитку дитини на кінець експерименту виявилося 55,2%. При цьому, в КГ частка студентів з середнім (допустимим) рівнем засвоєння цих знань так і залишилася досить великою – 37,9%.

Досить ефективними виявилися розроблені нами підходи в плані формування в майбутніх вихователів знань про особливості дитини, яка виховується в РУБД. Після формульованого експерименту в ЕГ 65,5% майбутніх вихователів чітко усвідомлюють, що тривала відсутність батьків, негативний вплив на їхній психічний стан перебування в зоні бойових дій, дуже часто наявність у батьків ПТСР, деструктивно впливають на моральні чинники функціонування сім'ї, соціальне самопочуття дитини в родині.

У КГ після формульованого експерименту зміни в розподілах майбутніх вихователів за рівнями засвоєння знань про особливості

дитини, яка виховується в РУБД є незначними (в межах від 1,2% до 7,5%), досить чисельними виявилися частки студентів з низьким (критичним) (26,4%) та середнім (допустимим) (38,5%) рівнями засвоєння цих знань.

За результатами формульованого експерименту вдалося досягти значних зрушень у бік зростання рівня знань майбутніми вихователями типології РУБД. Якщо до експерименту ми зафіксували велике число студентів, у яких ці знання були сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях, то після нього в ЕГ значно зменшилася (на 26,8%) частка студентів з низьким (критичним) рівнем цих знань та на 8,4% – з середнім (допустимим). У КГ зміни в розподілах за цими рівнями істотно менші (6,9% та 1,8%).

В ЕГ значна частина студентів (67,3%) після експерименту здатні чітко визначати критерії щодо виділення та аналізу сімейної структури РУБД, класифікувати на основі них РУБД за типами, виділяти основні характеристики кожного з типів РУБД. В КГ частка таких студентів вдвічі менша (37,3%).

Істотні зміни після формульованого експерименту відбулися також у розподілах студентів ЕГ за показником «Знання особливостей функціонування РУБД»: на 12,4% та на 17,3% зросло число студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння цих знань і, в цілому, частки таких студентів складають 38,6% та 31,0% відповідно. Частки студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями засвоєння цих знань у ЕГ невеликі – відповідно 13,7% та 16,7%. В КГ (56,9%) ці знання засвоєні на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях.

В процесі формульованого експерименту в ЕГ розроблених нами заходів, значно зменшилося число тих студентів, якими знання проблем та потреб РУБД засвоєні на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях – 38,7% (до експерименту таких студентів в ЕГ було 69,6%). У КГ частки студентів з низьким (критичним) та середнім (достатнім) рівнями засвоєння цих знань після формульованого експерименту залишилися досить значними – 24,1% та 39,1% відповідно. В ЕГ частка майбутніх вихователів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями засвоєння знань

про проблеми та потреби родин учасників бойових дій складає 61,3%, у КГ вона майже вдвічі менша – 36,8%.

Результати узагальненні даних за когнітивним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД в цілому подаємо на рисунку 1. Як видно з діаграм, представлених на рисунку 1, в ЕГ спостерігаються інтенсивні зміни в розподілах студентів за рівнями сформованості в них цього компоненту готовності, в КГ ці зміни досить незначні.

За всіма показниками компонентами та їхніми показниками готовності до взаємодії з РУБД нами була проведена оцінка статистичної достовірності виявлених змін у розподілах за допомогою λ -критерію Колмогорова-Смирнова (Моцний, 2018, с. 18). Аналіз результатів цієї оцінки показує, що зміни в розподілах студентів ЕГ є статистично достовірними, а в КГ ці зміни мають випадковий характер.

Таким чином, на основі отриманих в процесі формувального експерименту даних та оцінки статистичної достовірності виявлених у них змін, маємо підстави стверджувати, що впровадження в практику професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО розробленої нами моделі є більш ефективним шляхом формування в них когнітивного компоненту готовності до взаємодії з РУБД у порівнянні з існуючими на сьогодні підходами.

Зокрема, проведена в процесі формувального експерименту робота дозволила добитися того, що переважна більшість студентів (64,0%) у взаємодії з РУБД орієнтовані на вибір продуктивного стилю такої взаємодії (до експерименту таких студентів було лише 33,7%, прирости за оптимальним (достатнім) та високим (твор-

чим) рівнями складають відповідно +16,1% та +14,2%). Це виражається в тому, що вони розглядають таку взаємодію як спільну діяльність нарівні з членом родини, що передбачає активність обох суб'єктів взаємодії як співучасників дії. У КГ частка студентів, які орієнтовані на вибір продуктивного стилю у взаємодії з родинами учасників бойових дій на кінець експерименту зросла до 47,2% (+10,3%), при цьому, це зростання в основному відбулося за рахунок збільшення числа студентів з оптимальним (достатнім) рівнем.

У КГ, більшість майбутніх вихователів (52,8%) орієнтовані на активну, провідну позицію, домінування, підпорядкування собі членів РУБД у взаємодії, самостійне формулювання близьких цілей такої взаємодії, без обговорення з членами родини, покладання на себе всієї відповідальності, причому в 17,1% з них був виявлений низький (критичний) рівень сформованості здатності до вибору продуктивного стилю взаємодії вихователя з родинами цього типу. В ЕГ таких студентів після формувального експерименту було виявлено 36,0%, з них, низький рівень був зафіксований лише в 9,5% (до експерименту – 26,1%).

Узагальнення результатів формувального експерименту показало, що після його проведення в ЕГ істотно зросло число студентів, які сприймають взаємодію вихователя з родинами учасників бойових дій на ціннісному рівні.

Істотно зменшилося після формувального експерименту в ЕГ число студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями усвідомлення важливості педагогічної взаємодії як особистої цінності – 11,2% (–19,1%) та 14,5% (–15,3%) відповідно. В КГ частки таких

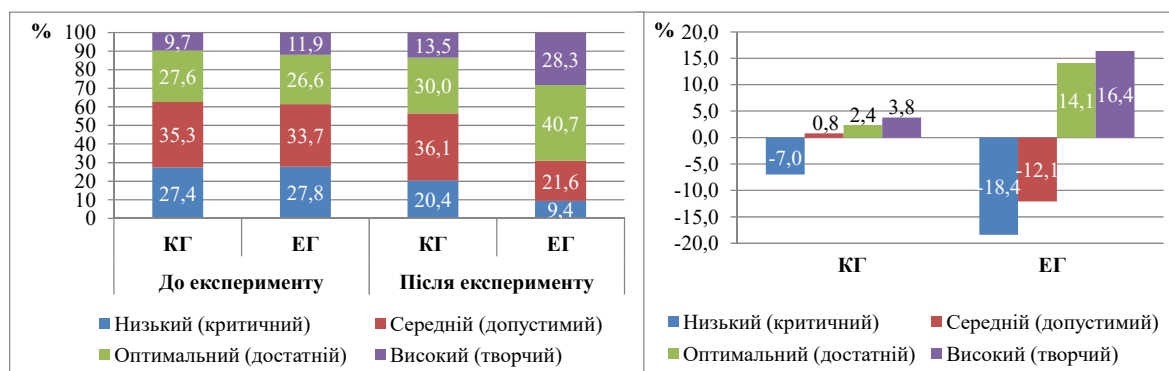


Рис. 1. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості когнітивного компоненту їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

студентів значно більші – 19,4% та 30,7%, тобто половина (50,1%) студентів КГ сприймають педагогічну взаємодію вихователя з РУБД суто з процесуальної точки зору.

Отже, впровадження розробленої нами моделі дає змогу добитися в більшості майбутніх вихователів переведення усвідомлення взаємодії з РУБД з процесуального, операційного на ціннісний рівень, а оскільки цінності є глибинними регуляторами поведінки особистості, то це дасть їм змогу в майбутній професійній діяльності чітко формулювати цілі педагогічної взаємодії з РУБД, реалізовувати ціннісне ставлення до партнера взаємодії як до самоцінності.

Досить продуктивними виявилися розроблені нами підходи в формуванні в майбутніх вихователів мотивів і бажань досягнення високого рівня педагогічної взаємодії.

Таким чином, на основі вищезначеного, маємо підстави говорити, що впровадження розробленої нами моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД дозволяє більш ефективно формувати в них цілісну систему факторів, які спонукають до активності в такій взаємодії, потреби в ній, потреби визначати вибір і характер мети взаємодії, визначають ієрархію ціннісних орієнтацій, зміст і співвідношення мотивів взаємодії.

Узагальнення даних за станом сформованості мотиваційного компоненту готовності майбутніх вихователів до взаємодії з родинами учасників бойових дій в цілому подаємо на рисунку 2.

Аналіз даних, представлених на рисунку 2 показує, що в ЕГ за результатами формувального експерименту відбулися більш істотні зміни в розподілах студентів за рівнями сформованості цього компоненту готовності, ніж

у КГ. Виявлені зміни в розподілах студентів ЕГ за рівнями сформованості окремих показників та мотиваційного компоненту готовності до взаємодії з РУБД в цілому є статистично достовірними, в КГ – носять випадковий характер.

На основі отриманих даних можемо з впевненістю говорити, що запропоновані нами підходи до підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД дають можливість активізувати та стимулювати як асимілятивні, так і акомодативні механізми розвитку в студентів їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД. Так, у ЕГ після формувального експерименту на 13,4% та 13,7% зросло число студентів відповідно з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості здатності повного пристосування до особливостей функціонування РУБД, характеру та стилю взаємовідносин між її членами, системи цінностей. В цілому в ЕГ частка таких студентів на кінець експерименту складала 56,9% (до експерименту таких було 29,8%).

У КГ за результатами формувального експерименту зміни в розподілах майбутніх вихователів за рівнями сформованості вмінь швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД, менш виражені. В цілому, в КГ на кінець експерименту в переважній більшості (63,3%) студентів був виявлений низький (критичний) та середній (допустимий) рівні сформованості вмінь швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД, що, безумовно, перешкоджатиме їхній успішній взаємодії з такими родинами в майбутній професійній діяльності.

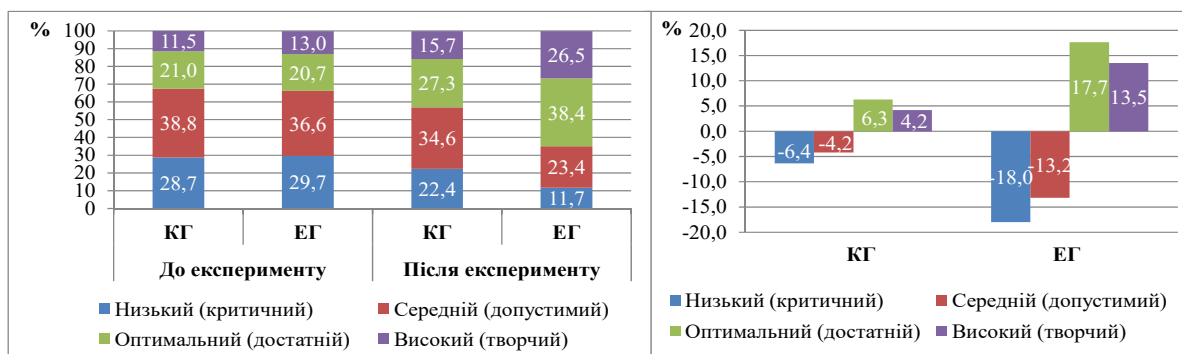


Рис. 2. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості мотиваційного компоненту їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

Аналізуючи результати формувального експерименту, можна впевнено стверджувати, що заходи, які ми реалізували в процесі його проведення, сприяли розвитку в майбутніх вихователів здатності налагоджувати ділові й товариські контакти з родинами учасників бойових дій. Так, після експерименту в ЕГ 67,1% майбутніх вихователів демонстрували сформовану на оптимальному (достатньому) (41,2%) та високому (творчому) (25,9%) рівнях здатність до вибору різноманітних варіантів поведінки, різних способів діяльності, адекватних до конкретних взаємин у РУБД і тих умов, за яких вони реалізуються, легко й швидко встановлювати контакти з членами таких родин, спрямовані на взаєморозуміння, проявляти активність й ініціативність, що сприяє зростанню рівня власних домагань. До експерименту в цій групі таких студентів було майже вдвічі менше – 36,0%. У КГ таких студентів на кінець експерименту було виявлено 42,5%.

За результатами констатувального експерименту (Удот, 2018, с. 119-120) ми виявили, що переважної більшості майбутніх вихователів вміння ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях. З огляду на це, при розробці та впровадженні моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД ми значну увагу приділяли питанням формування в них конфліктологічної компетентності. Зокрема, в ЕГ істотно зменшилося число студентів з низьким (критичним) (-15,7%) та середнім (допустимим) (-12,2%) рівнями сформованості вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту і на кінець експерименту таких студентів в ЕГ було виявлено 39,5% (до експерименту – 67,4%). Відповідно, на 18,3% та 9,6% зросли частки майбутніх вихователів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями розуміння взаємозв'язку між сприйняттям конфліктної ситуації й вибором стратегії реагування, впливу позиції й налаштування учасника на характер і результати взаємодії в конфліктній ситуації, сформованості комунікативних умінь та навичок, зокрема, техніки уважного слухання (вербальна, невербальна поведінка, постановка запитань, уточнення тощо), навичок перефразування, формулювання «я-тверджень».

На кінець експерименту в КГ переважну більшість (63,2%) складають студенти з низь-

ким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості вмінь ефективно взаємодіяти в умовах конфлікту.

Тобто, впровадження розробленої нами моделі дозволяє більш успішно здійснювати формування в майбутніх вихователів базових та спеціальних комунікативних умінь та навичок, нейтрального, безоціночного підходу в роботі з конфліктами, необхідних їм, для вирішення конфліктних ситуацій в процесі взаємодії з РУБД, у яких вони виступають посередником (медіатором).

За результатами констатувального експерименту ми виявили, що майже в двох третин студентів, які брали участь у діагностичних процедурах, загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і виявляються в їх уміннях вступати в мовленнєвий контакт з членами РУБД, планувати, визначати пріоритети і відповідно розподіляти час, самостійно контролювати етапність і результативність взаємодії сформовані на низькому (критичному) та середньому (допустимому) рівнях (Удот, 2018). Це спонукало нас до розробки та впровадження в процес професійної підготовки майбутніх вихователів нових підходів до розвитку їхніх комунікативних та організаторських здібностей.

Ці підходи виявилися більш ефективними в порівнянні з існуючими на сьогодні, що підтверджується даними, які ми отримали. Зазначаємо, що на кінець експерименту частка студентів в КГ, які не здатні до реалізації продуктивної взаємодії з РУБД (з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями) залишилася досить великою – 63,1% (до експерименту – 68,5%).

В ЕГ ситуація після формувального експерименту кардинально інша. Лише в 8,9% (-14,8%) майбутніх вихователів був виявлений низький (критичний) рівень розвитку цих здібностей, ще в 24,0% (-15,7%) – середній (допустимий). Істотно зросло число студентів, які здатні встановлювати педагогічно доцільні стосунки у взаємодії з членами РУБД, регулювати відносини, знаходити потрібні прийоми та форми спілкування, передбачати результат, використовувати засоби впливу на особистість на засадах психологічної сумісності, що позитивно впливає на інтеграцію та координацію спільних зусиль вихователя та членів РУБД у процесі їхньої взаємодії. Таких студентів зокрема було виявлено 67,1% (з них у 39,4% оптимальний (достатній)

та в 27,7% високий (творчий) рівні). До експерименту в ЕГ таких студентів було 36,6%.

Дещо менш ефективними виявилися розроблені нами підходи до підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД щодо формування в них здатності до саморозвитку, як ключової компетенції майбутнього вихователя ЗДО, яка забезпечує його успішну взаємодію з цими родинами. Незважаючи на те, що в ЕГ за результатами формувального експерименту зросли частки студентів з оптимальним (достатнім) та високим (творчим) рівнями сформованості здатності до саморозвитку (відповідно на 12,5% та 10,0%) і на кінець експерименту частка цих студентів складає 57,2%, у більш ніж чверті (25,5%) з студентів ЕГ був виявлений середній (допустимий) та в 17,3% – низький (критичний) рівні сформованості цієї здатності.

Потрібно зазначити, що в КГ, ситуація з станом формування в майбутніх вихователів здатності до саморозвитку більш критична: в майже двох третин (65,1%) студентів після формувального експерименту ми виявили низький (критичний) та середній (допустимий) рівні сформованості цієї здатності, частка студентів з високим (творчим) рівнем складає лише 12,7%.

Узагальнення результатів формувального експерименту в цілому за інструментально-операційним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД показує, що запропоновані нами підходи до формування та розвитку цієї складової такої готовності є більш ефективними в порівнянні з існуючими на сьогодні. Про це свідчать дані, які представлені нами на рисунку 3.

Впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх вихователів до взаємо-

дії з РУБД дало змогу значно підвищити стан сформованості в них як окремих показників, так і діяльнісного компоненту готовності в цілому, про що свідчать дані представлені на рисунку 4. Так, у ЕГ значно зросла частки студентів, які на оптимальному (достатньому) (+16,8%) та високому (творчому) (+14,3%) рівнях здатні визначити перспективи взаємодії з родиною, її основні компоненти, реальні потреби і можливості суб'єктів взаємодії, координацію і субординацію стосунків суб'єктів взаємодії, прогнозувати процеси розвитку родини, систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД. На кінець експерименту в ЕГ таких студентів було виявлено 55,6%, в той час, коли до експерименту їх було лише 24,5%.

Потрібно зазначити, що за результатами формувального експерименту вдалося добитися значного зменшення частки майбутніх вихователів, у яких здатність систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД сформована на низькому (критичному) рівнях – 13,2% (до експерименту в ЕГ таких було 39,6%). В той же час, у ЕГ на кінець експерименту нами було виявлено 31,2% студентів, у яких ця здатність сформована на середньому (допустимому) рівні.

В КГ, в цілому, після формувального експерименту, виявилось, що в 68,5% студентів КГ не сформовані на належному рівні уміння систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД, що не дозволить їм у майбутньому здійснювати успішну взаємодію з РУБД, що говорить про необхідність внесення

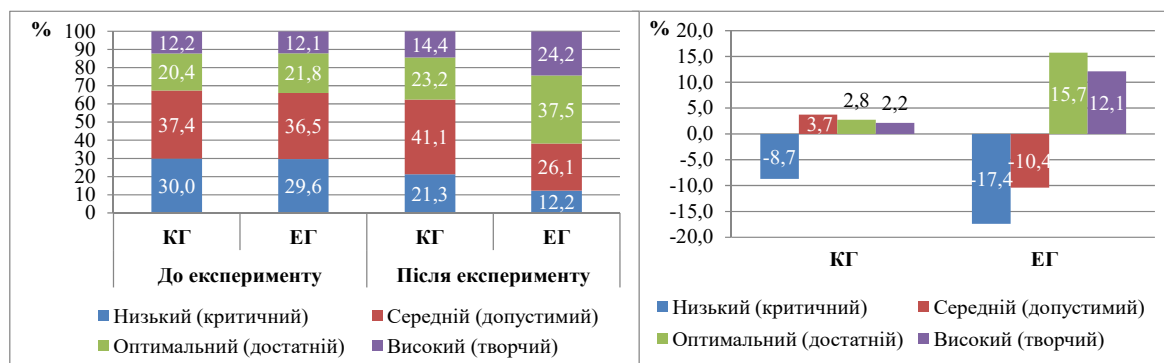


Рис. 3. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості інструментально-операційного компоненту їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

коректив в існуючу систему професійної підготовки вихователя ЗДО.

На кінець експерименту в ЕГ 64,5% майбутніх вихователів здатні здійснювати вибір ефективної моделі професійної поведінки у взаємодії з РУБД, яка відповідає умовам її життєдіяльності, планувати та розробляти заходи щодо адаптації до умов взаємодії, включаючи зміни в організаційній культурі, визначати загальну мету взаємодії, реалізувати сплановані дії та операції, оперативно реагувати та управляти поточною взаємодією з членами РУБД, реалізувати сплановану стратегію, оцінювати поточні та перспективні результати взаємодії. До експерименту в ЕГ таких студентів було 38,6%. Потрібно однак зазначити, що дещо великою (19,4%), на нашу думку, в ЕГ після експерименту є частка студентів, у яких уміння розробляти і реалізувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД сформовані на низькому (критичному) рівні, що вимагає внесення деяких коректив в розроблену нами модель підготовки майбутніх вихователів до такої взаємодії.

У КГ за результатами формувального експерименту на 6,6% зменшилася частка студентів з низьким (критичним) рівнем сформованості умінь розробляти і реалізувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД, за іншими рівнями в зміни відбулися в межах статистичної похибки.

За результатами формувального експерименту відзначаємо зростання в ЕГ часток студентів, які здатні на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях організувати спільну діяльність з родинами, ефективно впроваджувати нові технології, застосовувати інноваційні методи і прийоми, проводити рефлексивний аналіз власних досягнень, демонструючи при цьому цілеспрямованість, активність, обґрунтованість мотивації, планування взаємодії, самостійність, швидкість прийняття рішень і відповідальність за них, здатність до творчого засвоєння нових видів діяльності в процесі взаємодії, варіативність дій як вибір альтернативних рішень із числа можливих, здатність до педагогічного прогнозування. Таких студентів було виявлено на кінець експерименту 59,3% (до експерименту – 32,2%). Частки студентів ЕГ з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості здатності до професійної мобільності, самоор-

ганізації, прогнозування, складають відповідно 16,6% та 25,7%.

У КГ після формувального експерименту розподіли студентів за рівнями сформованості цієї здатності майже дзеркальні щодо розподілів студентів ЕГ: у 59,6% студентів був виявлений низький (критичний) та середній (допустимий), в інших 40,4% – оптимальний (достатній) та високий (творчий) рівні. Очевидно, що це не дозволить їм у майбутньому реалізовувати ефективну взаємодію з родинами учасників бойових дій.

Узагальнення даних в цілому за діяльнісним компонентом готовності майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, яке представлено нами на рисунку 4, дало змогу оцінити стан сформованості в студентів цього компоненту та зміни в ньому, які відбулися за результатами формувального експерименту.

Вищеозначене дає підстави стверджувати, що запропоновані нами підходи є більш ефективними (в порівнянні з існуючими на сьогодні) шляхами підготовки майбутніх вихователів до взаємодії з РУБД, формування в них умінь систематично реалізовувати зміст та застосовувати педагогічно доцільні форми, методи і прийоми роботи з РУБД, аналізувати ситуації, які виникають у цій взаємодії, правильно оцінювати вербальну і невербальну експресію у взаємодії з членами родини, умінь розробляти і реалізувати професійні стратегії, передбачати наслідки своєї діяльності та поведінки.

Узагальнення даних, отриманих у процесі діагностики стану сформованості компонентів готовності майбутніх вихователів ЗДО до взаємодії з РУБД, яке представлено нами на рис. 5, дало змогу виявити та оцінити тенденції та динаміку змін, які відбулися за результатами формувального експерименту, в розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості цих компонентів.

В ЕГ простежуються чіткі тенденції щодо істотного зменшення чисельності студентів з низьким (критичним) та середнім (допустимим) рівнями сформованості всіх компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД та, відповідно, значного зростання тих, у яких ці компоненти сформовані на оптимальному (достатньому) та високому (творчому) рівнях.

Виявлені тенденції змін у розподілах студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості окремих

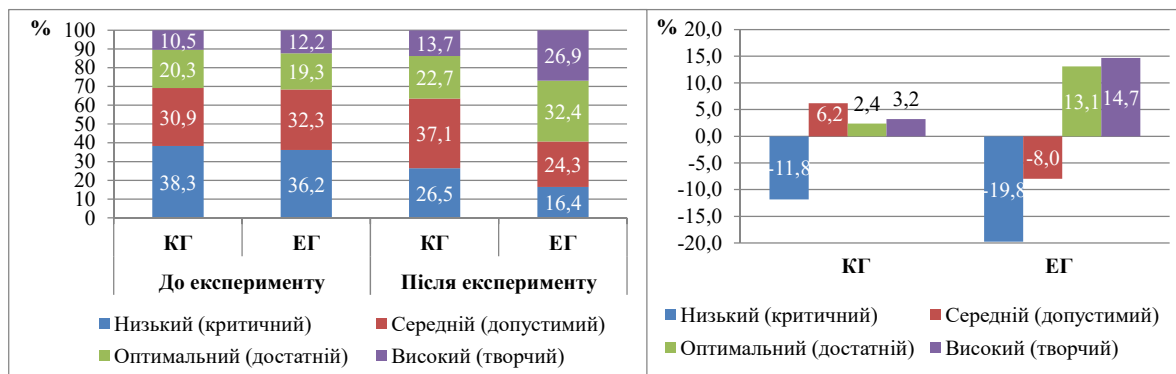


Рис. 4. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості діяльнісного компонента їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій та динаміка змін у них (у %)

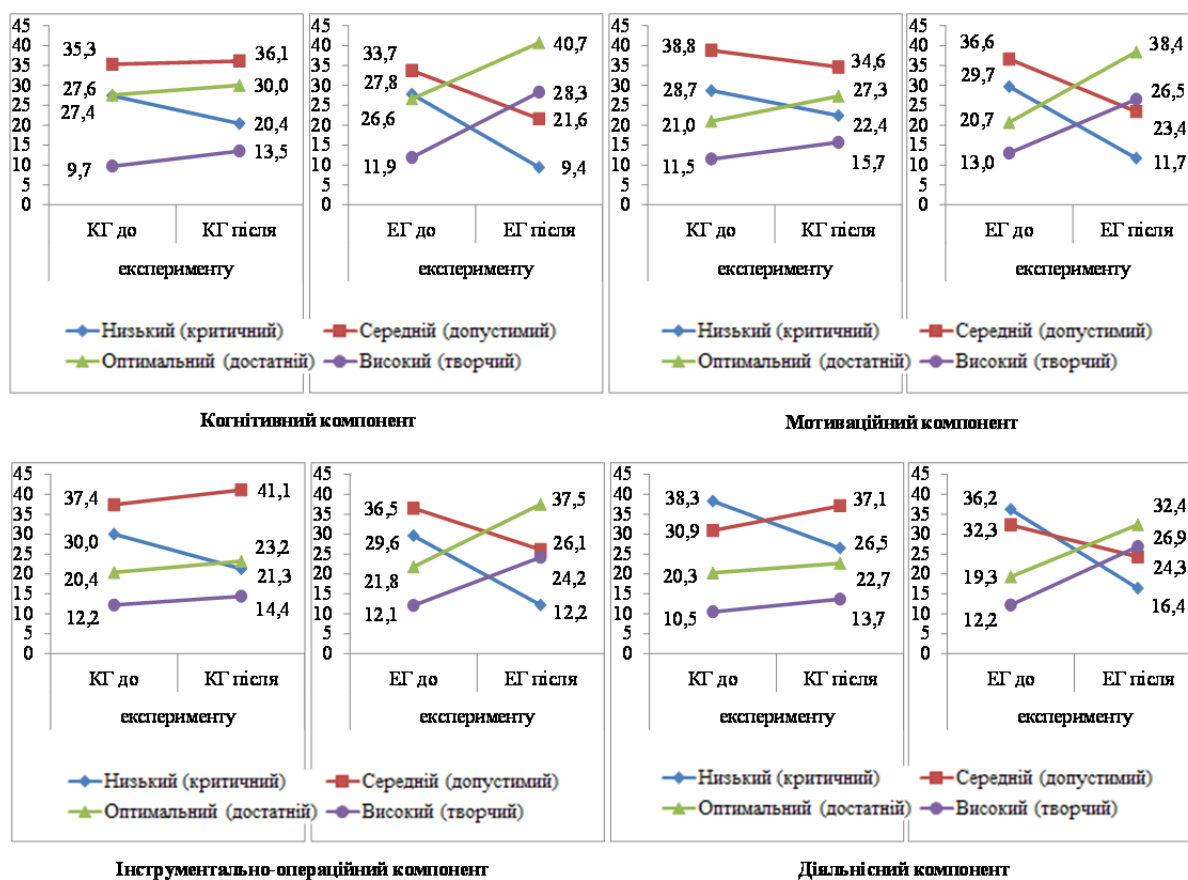


Рис. 5. Тенденції та динаміка змін в розподілах майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості компонентів їхньої готовності до взаємодії з РУБД (у %)

компонентів аналогічним чином проявився і при узагальненні отриманих емпіричних даних в цілому за їхньою готовністю до взаємодії з РУБД (рис. 6).

Виявлені зміни в розподілах студентів ЕГ як за окремими компонентами, так і в цілому за їхньою готовністю до взаємодії з РУБД є статистично достовірними, в КГ – мають випадковий характер.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, узагальнюючи результати проведеного формувального експерименту можемо обґрунтовано стверджувати, що:

– на сьогодні в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в предметному змісті їхньої навчально-професійної діяльності недостатньо актуалізовано шляхи

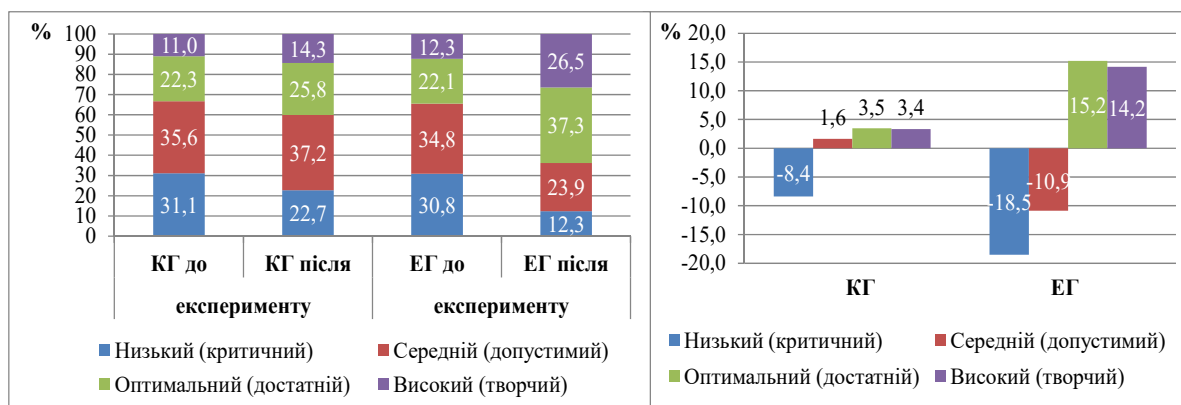


Рис. 6. Розподіли майбутніх вихователів ЗДО за рівнями сформованості їхньої готовності до взаємодії з РУБД та динаміка змін у них (у %)

формування та розвитку в них готовності до взаємодії з РУБД;

– запровадження розроблених та апробованих нами підходів дозволяє істотно підвищити рівні розвитку та сформованості в майбутніх вихователів особистісних детермінант їхньої готовності до взаємодії з родинами учасників бойових дій, що підтверджується результатами проведеного формульованого експерименту;

– на нашу думку, потребують додаткового дослідження шляхи підвищення ефективності

формування в майбутніх вихователів вмінь вибору педагогічно доцільних, адекватних до специфіки та особливостей функціонування РУБД, методів і прийомів актуалізації чуттєвого досвіду членів родини; особистісних детермінант, які забезпечують можливість самовдосконалення, саморозвитку; їхньої здатності до швидкої адаптації до умов, які виникають в процесі взаємодії вихователя з РУБД; умінь розробляти і реалізовувати професійні стратегії у взаємодії з РУБД.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мощний Ф. В. Аналіз непараметричних і параметричних критеріїв перевірки статистичних гіпотез. Частина I. Критерії узгодження Пірсона і Колмогорова. *Статистика України*. 2018, № 4. С. 14–24.
2. Удот, В. Ф. Обґрунтування структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 9(83). С. 315–326.
3. Удот, В. Ф. Сучасний стан готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Інноваційна педагогіка*. 2018, № 7, Т. 2. С. 116–121.
4. Удот, В. Ф. Обґрунтування програми професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до взаємодії з родинами учасників бойових дій. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019, № 7(84), Issue: 207. С. 50–53.

REFERENCES:

1. Motsnyy F. V. (2018). Analiz neparametrychnykh i parametrychnykh kryteriyiv perevirky statystychnykh hipotez. Chastyna I. Kryteriyi uz-hodzhennya Pirsona i Kolmogorova [Analysis of non-parametric and parametric criteria for testing statistical hypotheses. Part I. Pearson and Kolmogorov agreement criteria.]. *Statystyka Ukrainy*, 4, 14–24. (in Ukrainian)
2. Udot, V. F. (2018). Obgruntuvannya strukturno-funktsional'noyi modeli profesynoyi pidhotovky maybutnykh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity do vzayemodiyi z rodynamy uchasnykiv boyovykh diy [The basis of the structural and functional model of professional training of future pre-school institutions teachers for interaction with combatants' families]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*, 9 (83), 315–326. (in Ukrainian)
3. Udot, V. F. (2018). Suchasnyy stan hotovnosti maybutnykh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity do vzayemodiyi z rodynamy uchasnykiv boyovykh diy [The current state of future preschool educational institutions teachers for interaction with combatants' families]. *Innovatsiyna pedahohika*, 7, T. 2, 116–121. (in Ukrainian)
4. Udot, V. F. (2019). Obgruntuvannya prohramy profesynoyi pidhotovky maybutnykh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity do vzayemodiyi z rodynamy uchasnykiv boyovykh diy [Substantiation of the professional training program for future preschool educators to interact with combatant's families]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 7 (84), Issue: 207, 50–53. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 378.147:[37.011.3-051:811'243

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.4>

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 обл., Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-2767-1782

Бібліографічний опис статті: Городиська, О. (2022). Методичні засади формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкової школи на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.4>

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Стаття присвячена актуальним проблемам ініомовної граматичної компетентності. У статті розкрито поняття граматичної компетентності та визначено її основні компоненти. До основних компонентів граматичної компетентності вчені відносять граматичні навички, знання та граматичну усвідомленість, а механізмом формування граматичної компетентності є різні види вправ. Визначено основні методичні засади та принципи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У статті відзначається ефективність використання комунікативного та соціокультурного підходів, вказуються основні принципи навчання граматики майбутніх вчителів початкових класів на заняттях іноземної мови за професійним спрямуванням. Процес навчання граматики студентів педагогічного факультету повинен бути спрямований на формування ініомовної граматичної компетентності з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, в складі професійної ініомовної комунікативної компетентності, необхідної для здійснення майбутньої професійної діяльності. Зміст граматичної компетентності, окрім знань елементів мови та вміння їх використовувати в мовленні, повинен включати також знання, навички та вміння, які сприяють засвоєнню соціально-культурних норм і національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки представників ініомовної культури. Успішне формування граматичною компетентністю з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, можливе за умови реалізації комунікативного підходу в поєднанні з соціокультурним підходом викладання іноземної мови. Граматичні завдання повинні бути максимально наближеними до реального спілкування, зверненими до самого студента та передбачати використання його власного життєвого досвіду. Комунікативно-орієнтоване навчання граматики дозволяє підвищити мотивацію, розширити експресивні можливості мовлення, що додає природності висловлюванням здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: граматична компетентність, комунікативний підхід, соціокультурний підхід, студенти педагогічного факультету, іноземна мова за професійним спрямуванням.

Оксана HORODYSKA

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

ORCID: 0000-0002-2767-1782

To cite this article: Horodyska, O. (2022) Metodychni zasady formuvannia hramatychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly na zaniattiakh z inozemnoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Methodological principles of the formation of grammatical competence of future primary school teachers at classes in foreign language for specific purposes]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.4>

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT CLASSES IN FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES

The article is devoted to current problems of foreign language grammatical competence, reveals the concept of grammatical competence and defines its main components. Scientists include grammatical skills, knowledge and grammatical awareness as main components of grammatical competence, and various types of exercises as the mechanism for forming grammatical competence. The main methodical principles for forming the grammatical competence of future primary school teachers are defined. The article envisages the effectiveness of the use of communicative and sociocultural approaches, indicates the main principles of teaching grammar to future primary school teachers at classes in foreign language for specific purposes. The process of learning grammar for students of pedagogical faculty should be aimed at the formation of foreign language grammatical competence, taking into account the national and cultural features of the language being studied, as part of the professional foreign language communicative competence necessary for the implementation of future professional activities. The content of grammatical competence, in addition to knowledge of language elements and the ability to use them in speech, should also include knowledge, skills and abilities that contribute to the assimilation of socio-cultural norms and national-cultural features of speech behavior of representatives in foreign culture. Successful formation of grammatical competence, taking into account the national and cultural features of the language being studied, is possible under the condition of implementing a communicative approach in combination with a socio-cultural approach to teaching a foreign language. Grammatical tasks should be as close as possible to real communication, should be addressed to the students themselves and should involve the use of their own life experiences. Communicatively oriented learning of grammar increases motivation, expands the expressive possibilities of speech, which adds naturalness to students' utterances.

Key words: grammatical competence, communicative approach, sociocultural approach, students of pedagogical faculty, foreign language for specific purposes.

Постановка наукової проблеми та її значення. Глобалізація суспільства, отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС, модернізація шкільної системи, інтенсивне впровадження у шкільну практику нових технологій та форм навчання, перехід початкової та середньої шкільної ланки до Нової української школи вимагають появи нової генерації педагогічних кадрів, які орієнтуються в численних педагогічних новаціях, уміють критично підходити до їх аналізу, генерувати власні інноваційні ідеї, вільно володіють іноземною мовою, можуть вивчати, систематизувати та адаптувати закордонний досвід навчання в школі. Це зумовлює нове соціальне замовлення суспільства – підготовку компетентних фахівців початкової школи, які володіють іноземною мовою на високому рівні. У цьому контексті велике значення в системі вищої освіти набуває проблема формування іншомовної комунікативної компетентності загалом та граматичної компетентності зокрема. Іншомовна комунікативна компетентність є необхідною складовою високласного професіонала у будь-якій галузі діяльності. Адже поліпшення спілкування полегшує мобільність та більш прямі контакти, що, у свою чергу, веде до кращого розуміння і до тіснішої співпраці. (Zahalnoievropeiski rekomendatsii, 2003). Велика кількість міжнародних проектів, грантів, програм міжнарод-

ного співробітництва, які є доступними для української молоді, розширюють можливості та сприяють мобільності здобувачів вищої освіти як під час навчання, так і у подальшій професійній кар'єрі. Тому, на сьогодні першочерговим є завдання якісної іншомовної підготовки майбутніх вчителів, і початкових класів зокрема.

Впевнений європейський вектор розвитку освітньої системи України зумовлює соціальне замовлення суспільства на підготовку кваліфікованих учителів, які не лише самі добре володіють іноземною мовою, але й спроможні на належному рівні навчати її інших. Впродовж останніх десятиліть особливу увагу і науковців, і педагогів вищої школи привертає проблема розробки інноваційних технологій навчання фахівців. Реалізація такого соціального замовлення актуалізує необхідність формування у майбутніх учителів професійної компетентності, а відтак і необхідність формування її складника – професійно орієнтованої іншомовної граматичної компетентності (Hnatkevych, 1989; Zahalnoievropeiski rekomendatsii, 2003).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До питання формування та розвитку граматичних навичок іноземної мови дослідники звертаються в багатьох наукових працях. Вітчизняні та зарубіжні вчені висвітлюють широке коло питань із проблеми формування грама-

тичної компетентності. Так, встановлено та проаналізовано етапи формування рецептивних і репродуктивних граматичних навичок (Ю. І. Пассов, Н. К. Склярєнко, С. П. Шатілов); визначено ієрархії граматичних навичок (Н. І. Гез, М. В. Ляховицький, Dresselmann,) сформульовано принципи організації й навчання граматичного матеріалу (Ю. І. Пассов, Н. К. Склярєнко); досліджено методичку організації граматичного матеріалу (О. І. Москальська, І. В. Рахманов, Л. М. Черноватий); розроблено комунікативні вправи для навчання учнів практичної граматики (П. Б. Гурвич, М. С. Ільїн, Б. А. Лапідус, Ю. І. Пассов, Л. Продромоу, Р. Сайд і Дж. Велман, І. Д. Салістра, В. Л. Скалкін, Н. К. Склярєнко Т. О. Стеченко, А. Дж. Томсон і А. В. Мартінет, Ч. Фріз і Р. Ладо, Л. П. Христорожественська, Г. С. Чекаль, С. П. Шатілов, Є. П. Шубін та ін.). Процес навчання граматики у своїх теоретичних і практичних роботах досліджували А. М. Ветохов, С. В. Гапонова, М. А. Кирєєва, Л. А. Кочетова, О. М. Ницецька, Є. І. Пассов, Н. К. Склярєнко та інші. Особливості формування іншомовної граматичної компетентності на початковому етапі оволодіння іноземної мови досліджували Н. А. Бабенко, О. Б. Бігич, Г. В. Рогова, І. Н. Верещагіна, С. І. Ізмайлова, О. О. Коломінова, Р. П. Періна, С. В. Роман, В. М. Філатов та інші. Слід зазначити, що питання формування іншомовної граматичної компетентності на заняттях іноземної мови, де граматичний аспект поєднується з практикою усного та писемного мовлення та обов'язковим є застосування комунікативного підходу в оволодінні професійно орієнтованою практичною грамакою іноземної мови й надалі залишаються відкритими, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті. Мета статті – розкрити поняття граматичної компетентності та визначити її компоненти; визначити основні методичні засади та принципи формування граматичної компетентності майбутніх учителів початкової школи на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Виклад основного матеріалу. Граматика – це система об'єктивно діючих правил щодо утворення словоформ і словосполучень слів у реченні, які організують мовлення. Оскільки мова є засобом відображення дійсності, то граматика відображає об'єктивні від-

ношення і зв'язки між предметами та явищами навколишнього світу. У методиці навчання іноземних мов під грамакою розуміють предмет, за допомогою якого засвоюють правила будови мови (Mezenin, 1992). Щоб знати граматику, достатньо вивчити певний перелік теоретичних правил, але щоб оволодіти грамакою необхідно навчитися застосовувати відповідні правила на практиці. Володіння правилами передбачає практичну діяльність і лише через діяльність їх можна засвоїти. Отже, вивчення граматики та оволодіння граматичною компетентністю іноземної мови повинно означати практичне оволодіння структурними явищами мови, тобто набуття уміння вживати їх у мовленні та розуміти при сприйманні чужої мови, а також засвоєння теоретичних відомостей про структурні явища. Іншомовна граматична компетентність – правильність вживання граматичних форм іноземної мови відповідно із законами та нормами граматики. Під граматичною компетентністю розуміють «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших. Ця компетентність базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» (Skliarenko, 2011). До основних компонентів граматичної компетентності вчені відносять граматичні навички, знання та граматичну усвідомленість, а механізмом формування граматичної компетентності є різні види вправ (Tryhub, 2014). Окрім цього вчені вивчають різні фактори, що впливають на формування тієї чи іншої компетентності. Так, О. Касаткіна у своїх дослідженнях відзначає важливість урахування соціокультурного фактору (соціокультурних норм та національно-культурних особливостей носіїв іншої мови) при формуванні граматичної компетентності (Kasatkina, 2011). Т. О. Стеченко оперує поняттям професійно орієнтованої англійської граматичної компетентності та наголошує на «професіоналізації» занять при формуванні граматичної компетентності, маючи на увазі професійну орієнтованість мовного навчального матеріалу (Stechenko, 2004). О. М. Гордиська вказує на необхідності компетентнісного підходу до навчання мови, який має на меті розвиток базових предметних компетентностей мовної особистості студента (Horodyska, 2022).

Граматична компетентність – це знання граматичних засобів мови і здатність їх використовувати. Це здатність розуміти і висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати та відтворювати їх як готові формули. Граматична компетентність передбачає: а) системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для розуміння та побудови осмислених та зв'язних висловлювань; б) володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій; в) знання стилістичних особливостей іноземної мови, що вивчається; г) автентичність використання іноземної мови; д) навички та вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних ситуаціях спілкування для розв'язання комунікативних задач і вирішення проблем (Vovk, 2008).

Досвід свідчить, що використання граматичних структур у ситуативному мовленні є однією з найчастіших проблем студентів педагогічного факультету. Майбутні вчителі початкових класів недостатньо добре володіють навичками коректного вживання форм граматичних явищ. Ще зі школи вони навчилися використовувати лише прості граматичні структури та зіштовхуються з певними труднощами у підборі та використанні різноманітних з'єднувальних елементів мови, які роблять висловлювання більш природним і логічно побудованим. Т. О. Стеченко вважає, що соціокультурний фактор відіграє значну роль у формуванні граматичної компетентності та оволодіння граматичними навичками. Знання значення слів і правил граматики недостатньо для володіння мовою як засобом спілкування. Необхідно аналізувати, співставляти та враховувати соціокультурні реалії іноземної та рідної мови, особливості рідною і чужої культури. Лише тоді всі тонкощі та вся глибина проблем міжмовної та міжкультурної комунікації стають особливо явними (С. Г. Тер-Минасова) (Stechenko, 2004). Процес навчання граматики студентів педагогічного факультету повинен бути спрямований на формування іноземної граматичної компетентності з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, в складі професійної іноземної комунікативної ком-

петентності, необхідної для здійснення майбутньої професійної діяльності. Зміст граматичної компетентності, окрім знань елементів мови та вміння їх використовувати в мовленні, повинен включати також знання, навички та вміння, які сприяють засвоєнню соціально-культурних норм і національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки представників іноземної культури. Успішне формування граматичною компетентністю з урахуванням національно-культурних особливостей мови, що вивчається, можливе за умови реалізації комунікативного підходу в поєднанні з соціокультурним підходом викладання іноземної мови. Для забезпечення та реалізації успішного процесу розвитку граматичної компетентності за умови застосування комунікативного підходу, необхідно дотримуватись таких принципів: принцип врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів; принцип комунікативної спрямованості навчання; принцип доступності; принцип поетапного формування іноземних знань, вмінь та навичок; принцип міждисциплінарного взаємозв'язку та взаємобумовленості різних компонентів в системі підготовки студентів; принцип особистісно-орієнтованого напрямку навчання; принцип мовленнєво-поведінкових стратегій; принцип врахування лінгвокультурологічних особливостей граматичних явищ.

Система вправ, які спрямовані на формування іноземної граматичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів, повинна містити соціокультурну інформацію, проблемні завдання культурознавчого характеру, які спонукають студентів до здійснення діалогу культур, до спілкування з представниками іншої культури. В якості принципів, необхідних для відбору граматичного матеріалу, Л. К. Бободжанова виділяє як загальні принципи (принцип стилістичної нейтральності, принцип нормативності та зразковості, принцип розповсюдження граматичних явищ в мовленнєвій діяльності), так і часткові принципи (принцип функціональності, принцип ситуативності, принцип репрезентативності граматичних явищ, принцип інтенційної обумовленості, принцип поєднання граматичних явищ). Щоб вивчити іноземну мову, переважна більшість майбутніх вчителів початкової школи виконують велику кількість тренувальних

вправ, які спрямовані на автоматизацію граматичних мовленнєвих навичок. Таким чином, у них формується відповідна система роботи на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням – читання, переклад, заучування напам'ять слів, діалогів, переказ текстів, відповіді на питання тощо. Проте, робота над граматиною мови найчастіше обмежується читанням правила і його тренуванням в реченнях (з опорою або без опори на таблиці / схеми). Виникає протиріччя: студент має досить хороші теоретичні знання з граматики іноземної мови, але відчуває труднощі у вираженні своїх думок. Причина виникнення цього протиріччя полягає у відсутності реальної комунікації під час вивчення граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Вправи та завдання на опрацювання граматичних конструкцій повинні носити комунікативну спрямованість.

Комунікативна методика передбачає навчання граматики на функціональній і ситуативній основі. Тобто, граматичні явища вивчаються та засвоюються не як «форми» і «структури», а як засоби вираження певних думок і комунікативних намірів, а також введення їх у мовленнєвий досвід. Н. П. Прокопенко зазначає, що засвоєння граматичного матеріалу доцільно проводити на наступних етапах: 1) пред'явлення мовного зразка (через аналіз і синтез граматичного явища); 2) тренування; і 3) вживання в мовленні. Для кожного з етапів характерні відповідні їх цілям вправи. На першому етапі засвоєння необхідно зрозуміти суть граматичного явища, з'ясувати його зміст, форму і вживання. Ознайомлення з новим навчальним матеріалом для продуктивного засвоєння здійснюється найчастіше в навчально-мовленнєвих ситуаціях. Необхідно створювати умови для демонстрації форми і конструкції як динамічної одиниці, що має певну функціонально-комунікативну роль у спілкуванні. На другому етапі відбувається тренування граматичного матеріалу і формування граматичних мовленнєвих навичок. Формування мовленнєвих граматичних навичок передбачає розвиток навичок відносно точного відтворення вивченого явища в типових для його функціонування мовленнєвих ситуаціях і розвиток їх гнучкості за рахунок варіювання умов спілкування, що вимагають адекватного

граматичного оформлення висловлювання. Навчання граматичній стороні мовлення, що пов'язане з формуванням відповідних автоматизмів, ефективно здійснюється через цілу низку тренувальних вправ. Оскільки тренувальні вправи самі по собі не розвивають уміння брати участь в комунікації, то необхідно розвивати навички спонтанної комунікації відповідно до потреб ситуації, а для цього потрібна система комунікативно-орієнтованих вправ. На третьому етапі здійснюється остаточне оформлення граматичних мовленнєвих умінь і навичок. Вправи на цьому етапі повинні мати, передусім, комунікативну цінність (комунікативні завдання, навчальні і природні мовленнєві ситуації, комунікативні ігри). Такі завдання повинні бути наближеними до реального спілкування, зверненими до самого студента та передбачати використання його власного життєвого досвіду (Prokopenko, 2008). Комунікативно-орієнтоване навчання граматики дозволяє підвищити мотивацію, розширити експресивні можливості мовлення, що додає природності висловлюванням здобувачів вищої освіти педагогічного факультету.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Граматична компетентність є важливою складовою іншомовної комунікативної компетентності, яка є фактором інтелектуального розвитку особистості. Поєднання комунікативного та соціокультурного підходів на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє успішному формуванню граматичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Для ефективною та цілеспрямованою організацією навчального процесу на педагогічному факультеті та розвитку граматичної компетентності необхідно враховувати основні принципи та дотримуватися основних вимог, які можуть впливати на успішність навчання студентів, мотивацію навчання та саморегуляцію навчально-пізнавальної діяльності. Для успішного формування іншомовної граматичної компетентності студентів педагогічного факультету на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням необхідно ретельно добирати та формулювати проблемні культурознавчі та комунікативні ситуації, що сприятиме розвитку мовленнєво-розумової активності та самостійності майбутніх учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2008. 276 с.
2. Гнаткевич Ю. В. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе. К. : Высшая школа, 1989. 185 с.
3. Городиська О. М. Формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів педагогічних факультетів: методичний аспект / *Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»*. Вип. 2. Видавничий дім «Гельветика», 2022. С. 55–62.
4. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
5. Касаткіна, О.В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови / *Вісник Житомирського державного університету*. Педагогічні науки. 2011. Вип. 59. С. 52–55.
6. Мезенин С. М. Грамматика в курсе интенсивного обучения английскому языку в старших классах / *Иностранные языки в школе*. 1992. № 5–6. С. 5–12.
7. Прокопенко Н. П. Формування іншомовної комунікативної компетенції у навчанні граматиці англійської мови студентів напряму підготовки «Міжнародна економіка» та «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» : зб. матеріалів МНПІК [«Соціум. Наука. Культура»], (29–31 січня 2008 р.) [Електронний ресурс] К., 2008. Режим доступу: <http://intkonf.org/>
8. Склярченко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25.
9. Стеченко Т.О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів (дис. ... канд. пед. наук). Київ, 2004.
10. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови / *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Філологія. 2014. Вип. 10(2). С. 74–77.

REFERENCES:

1. Vovk O. I. (2008) *Formuvannia anhlomovnoii hramatychnoii kompetentsii u maibutnikh uchyteliv v umovakh intensyvnoho navchannia* [The formation of English-language grammatical competence in future teachers in the conditions of intensive training] (PhD Thesis), Kyiv.
2. Hnatkevych Yu. V. (1989) *Obuchenie inoiazychnoi leksikie v neiazikovom vuzie* [Teaching foreign language vocabulary at a wine-language university]. Kyiv : Vysshiaia shkola.
3. Horodyska O. M. (2022) *Formuvannia profesiino oriientovanoii leksychnoii kompetentsii na zaniattiakh inozemnoii movy za profesiinym spryamuvannyam u studentiv pedahohichnoho fakultetu: metodychnyj aspekt* [The formation of professionally oriented lexical competence in foreign language classes according to professional direction among students of the faculty of pedagogy: methodological aspect]. *Acta Paedagogica Volynienses*, vol. 2, pp. 55–62.
4. Nikolaieva S. Yu. (ed.) (2003) *Zahalnoievropeiski rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia* [Pan-European recommendations on language education: study, teaching, evaluation]. Kyiv: Lenvit.
5. Kasatkina O. V. (2011) *Do pytannia rozvytku hramatychnoii kompetentnosti studentiv na zaniattiakh inozemnoii movy* [Regarding the development of students' grammatical competence in foreign language classes]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, vol. 59, pp. 52–55.
6. Mezenin S. M. (1992) *Hrammatika v kursie intensivnoho obuchenia anhliskomu yazyku v starshykh klassakh* [Grammar in the course of intensive learning of the English language in senior classes]. *Inostrannyie yazyki v shkole*, vol. 5–6, pp. 5–12.
7. Prokopenko N. P. (2008) *Formuvannia inshomovnoii komunikativnoii kompetentsii u navchanni hramatytsi anhliskoi movy studentiv napriamu pidhotovky «Mizhnarodna ekonomika» ta «Menedzhment zovnishnoekonomichnoii diialnosti»* [The formation of foreign language communicative competence in the teaching of English grammar of students of the «International Economy» and «Management of Foreign Economic Activity» programs]. *Proceedings of the Zb. materialiv MNPIK [«Sotsium. Nauka. Kultura»]* (Kyiv, January 29–31, 2008). Retrieved from: <http://intkonf.org/> (accessed 23.06.2022).
8. Skliarenko N. K. (2011) *Metodyka formuvannia inshomovnoii hramatychnoii kompetentsii v uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Methodology of formation of foreign language grammatical competence in students of general educational institutions]. *Inozemni movy*, vol. 1, pp. 15–25.
9. Stechenko T. O. (2004) *Formuvannia profesiino oriientovanoii anhlomovnoii hramatychnoii kompetentsii maibutnikh filolohiv* [Formation of professionally oriented English grammatical competence of future philologists] (PhD Thesis), Kyiv.
10. Tryhub I. P. (2014) *Formuvannia hramatychnoii kompetentsii u studentiv nemovnykh spetsialnostei VNZ u protsesi vyvchennia anhliskoi movy* [Formation of grammatical competence in students of non-linguistic specialties of universities in the process of learning English]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Filolohiia*, vol. 10 (2), pp. 74–77.

УДК 373.3.015.3:159.942]:796

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.5>

Ірина ДОРОЖ

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

ORCID: 0000-0003-4792-7025

Анатолій КОВАЛЬЧУК

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

ORCID: 0000-0003-0425-0456

Бібліографічний опис статті: Дорож, І. (2022), Ковальчук, А. (2022). Формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках фізкультурної освітньої галузі під час ігрової та змагальної діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 31–37, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.5>

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ПІД ЧАС ІГРОВОЇ ТА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Дана стаття розкриває актуальність змагального характеру фізичної культури та стресових умов, що є безсумнівними каталізаторами різних емоцій, які можуть вплинути на спортивні показники і кожен вид спорту має особливі фізичні, технічні характеристики, які потребують спеціальних навичок. Чутливість та сприйнятливості здобувачів початкової освіти до такого роду емоційних подразників сприяють розвитку емоційного інтелекту. Оскільки «основні його структурні елементи починають розвиватись у молодшому шкільному віці та не зникають, а вдосконалюються впродовж шкільного навчання, тому на час закінчення навчання молода людина має можливість досягти такого рівня розвитку, у т. ч. й розвитку емоційного інтелекту, щоб у дорослому житті успішно продовжувати навчання, організувати позитивне спілкування з новими людьми в нових соціальних умовах, залучатись у соціальні зв'язки під час практичної діяльності» (Zarytska, 2011).

Великий обсяг досліджень підкреслив важливість емоційного інтелекту для прогнозу у всіх сферах життя. Отже, і не дивно, що інтерес до емоційного інтелекту на уроках фізичної культури також суттєво виріс.

У статті проаналізовано вплив занять фізичною культурою на розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти, його особливості для даної вікової категорії.

Для написання даної статті було використано теоретичні методи: аналіз, синтез, індукція, дедукція. Було виявлено значний зв'язок між фізичною активністю і різними компонентами емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку. Вік і стать є ключовими модераторами цього зв'язку: за ознакою статі – дівчатка володіють більшим емоційним інтелектом, ніж хлопчики. Аналіз показників емоційного інтелекту у них показав певні відмінності рівня емоційного інтелекту у дітей під час заняття індивідуальними і командними видами спорту та спортивних іграх. Педагог, який здатний регулювати власні емоції, сприймає мотивації своїх вихованців і це розуміння впливає на результати учнів.

Аналіз наукових робіт в цілому засвідчив важливість емоційного інтелекту для досягнення успіху та високих результатів на уроках фізкультурної освітньої галузі під час ігрової та змагальної діяльності здобувачами початкової освіти та педагогів, але враховуючи неоднорідність результатів досліджень є потреба подальших наукових пошуків з цієї проблеми. При цьому, необхідно вдосконалювати методологію цих досліджень з урахуванням специфіки різних видів фізкультурної діяльності.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, емоції, фізкультурна освітня галузь, ігрова та змагальна діяльність, здобувачі початкової освіти, Нова українська школа.

Iryna DOROZH

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-4792-7025

Anatoliy KOVALCHUK

Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: orcid.org/0000-0003-0425-0456

To cite this article: Dorozh, I. (2022), Kovalchuk, A. (2022). Formuvannia emotsiinoho intelektu здобувачів початкової освіти на уроках фізкультурної освітньої haluzi pid chas ihrovoi ta zmahalnoi diialnosti [Formation of primary education learners' emotional intelligence in the lessons of physical education branch during game and competitive activities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 31–37, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.5>

FORMATION OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION BRANCH DURING GAME AND COMPETITIVE ACTIVITIES

The article reveals the relevance of the competitive nature of physical education and stressful conditions, which are undoubted catalysts of various emotions that can affect sports performance, and each sport has special physical and technical characteristics that require special skills. The sensitivity and receptivity of primary education learners to this kind of emotional stimuli contribute to the development of emotional intelligence. Since «its main structural elements begin to develop in primary school age and do not disappear, but are improved during schooling, therefore, by the time of graduation, a young person has the opportunity to achieve such a level of development, including the development of emotional intelligence, that in adult life he can successfully to continue learning, to organize positive communication with new people in new social conditions, to engage in social relations during practical activities» (Zarytska, 2011).

A large amount of research has highlighted the importance of emotional intelligence for prediction in all areas of life. Therefore, it is not surprising that interest in emotional intelligence in physical education lessons has also grown significantly.

The article analyzes the influence of physical education classes on the development of primary education learners' emotional intelligence, its features for this age category.

Theoretical methods were used to write this article: analysis, synthesis, induction, deduction. A significant relationship between primary education learners' physical activity and various components of emotional intelligence was found. Age and gender are key moderators of this relationship: by gender, girls have higher emotional intelligence than boys. The analysis of indicators of their emotional intelligence showed certain differences in the level of children's emotional intelligence during individual and team sports and sports games. A teacher who is able to regulate his own emotions perceives the motivations of his pupils, and this understanding affects their results.

The analysis of scientific works generally proved the importance of emotional intelligence for achieving success and high results in physical education lessons during game and competitive activities by junior pupils and teachers, but taking into account the heterogeneity of research results, there is a need for further scientific research on this problem. At the same time, it is necessary to improve the methodology of these studies taking into account the specifics of various types of physical activity.

Key words: *emotional intelligence, emotional competence, emotions, physical education branch, game and competitive activity, primary education learners, New Ukrainian school.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Реформування сучасної української школи вимагає зосередження її діяльності на виробленні в учнів життєво важливих компетентностей, необхідних для успішної реалізації себе в суспільстві як особистості, фахівця та громадянина.

У Концепції «Нова українська школа» (Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady

reformuvannia serednoi shkoly, 2016) та Державному стандарті початкової освіти (Derzhavnyi standart rochatkovoї osvity, 2018) такими ключовими компетентностями здобувачів початкової освіти з-поміж інших визначені уміння творити, висловлювати власну думку, виявляти ініціативу, логічно обґрунтовувати власну позицію, конструктивно керувати емоціями,

застосовувати емоційний інтелект, вміло оцінювати ризики та приймати рішення, співпрацювати з іншими, критично та системно мислити і адекватно діяти в будь-яких життєвих ситуаціях. Як відомо, сучасні молодші школярі є представниками цифрового покоління, мають навички володіння комп'ютерною технікою, мобільними телефонами й іншими гаджетами, є активними користувачами інтернету, соціальних мереж.

Концепція емоційного інтелекту (EI), введена в наукову літературу в 1990 році Майєром і Саловеєм (Salovey, Mayer, 1990) і, безсумнівно, популяризована Д. Големаном (Houlman, 1995-2020), породила високий рівень суспільного та наукового інтересу. У структурі емоційного інтелекту виокремлюють два аспекти – внутрішньо особистісний і міжособистісний. Перший характеризується такими компонентами, як самооцінка, усвідомлення власних почуттів, упевненість у собі, терпимість, самоконтроль, відповідальність, мотивація досягнень, оптимізм і гнучкість. Міжособистісний аспект містить емпатію, толерантність, комунікабельність, відкритість, діалогічність, антиципацію (Marchenko, 2011; Rakytianskaia, 2019). На даний час аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє об'єднати всі існуючі моделі емоційного інтелекту у три групи: моделі здібностей, моделі характеристик/рис і змішані моделі. У рамках різних моделей емоційний інтелект трактується як емоційно-інтелектуальні здібності (Ostapiak, Mytskan, Mytskan, Vyrasniak, Lesiv, 2020). Автори обґрунтовують модель здібностей, згідно з якою емоційний інтелект є набором властивостей «на перетині емоцій та інтелекту у сфері, де емоції конструктивно та адаптивно взаємодіють з інтелектом і включають: ідентифікацію емоцій (identifying emotions); використання емоцій для підвищення ефективності мислення (emotional facilitation of thought); розуміння емоцій (understanding emotions); управління емоціями (managing emotions)» (Mayer, Salovey, Caruso, Sternberg, 2000). Представниками змішаних моделей емоційний інтелект розглядається як сукупність розумових здібностей та особистісних рис, притаманних тій чи іншій людині. Всі моделі у цьому підході відрізняються тільки набором особистісних характеристик, які до них включено. Таке розуміння емоційного інтелекту

поділяють, зокрема, Д. Гоулман, Р. Бар-Он та Д. Люсін (Bar-On, 2006; Houlman, 1995–2020; Petrides, 2010). До числа моделей характеристик рис належить модель емоційної само ефективності К. Петридіса та Е. Фернхема (Petrides, 2010). Аналіз її складових дозволяє зауважити, що за своїм змістом вона близька до змішаних моделей інтелекту, адже включає окрім особистісних характеристик і когнітивні здібності. У рамках даної моделі автори розглядають емоційний інтелект, як сукупність рис особистості і поведінки, пов'язаних із емоціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз теоретичних праць, присвячених розвитку емоційного інтелекту в учнів початкових класів, виявив зацікавленість вчених дослідженням різних аспектів вирішення цієї важливої суспільної проблеми. Зокрема, в колі їх наукових інтересів перебувають питання визначення поняття «емоційний інтелект» (Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулмен, Д. Карузо, Дж. Мейєр, П. Селовеї, Дж. Стайн), структури емоційного інтелекту (І. Андрєєва, Д. Гоулман, Дж. Мейєр, В. Моргун, Е. Носенко, П. Селовеї); особливостей розвитку емоцій у молодших школярів (І. Бех, Л. Груша, С. Курносова, Ю. Савченко, Л. Стрелкова, В. Юркевич, М. Шпак); факторів впливу на емоційний інтелект (І. Андрєєва, Л. Буркова, О. Філатова, В. Юркевич); реалізації ідей Нової української школи (Н. Бібік, Ю. Найда, О. Онопрієнко, О. Савченко, Н. Софій, Р. Шиян). Водночас вивчення питання формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти на уроках фізкультурної освітньої галузі під час ігрової та змагальної діяльності у науковій літературі має недостатнє відображення, що й зумовило **актуальність** наукової розвідки.

Мета статті. Мета статті – схарактеризувати теоретичні аспекти формування емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти Нової української школи на уроках фізкультурної освітньої галузі під час ігрової та змагальної діяльності.

Виклад основного матеріалу. В молодшому шкільному віці у дитини активно розвиваються соціальні емоції, такі як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе різноманітні стилі можливої побудови

стосунків. Розсудливе й афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого (Polishchuk, 2005).

У віковій та педагогічній психології молодший шкільний вік займає особливе місце: «у цьому віці освоюється навчальна діяльність, формується довільність психічних функцій, виникають рефлексія, самоконтроль, а дії починають співвідноситися з внутрішнім планом» (Ostapiak, Mytskan, Mytskan, Vypasniak, Lesiv, 2020; Chetveryk-Burchak, 2011). У цьому віці з його емоційною чуйністю до подій, що відбуваються, чуттєвою забарвленістю сприйняття, уяви, розумової та фізичної діяльності; безпосередністю і відвертістю вираження своїх чуттєвих переживань, є сензитивним для впливу на розвиток і формування емоційного інтелекту.

Дослідниками вікової психології встановлено, що основним джерелом емоцій дитини у початковій школі є провідна (навчальна) та ігрова діяльність. У цьому віці інтенсивно формуються вищі почуття (цей феномен докладно описаний у працях видатного українського педагога світового рівня В. Сухомлинського). І «особливу роль починають відігравати інтелектуальні емоції, що тісно пов'язані із навчальною діяльністю: здивування, сумнів, переживання нового, радість пізнання» (Kirieieva, 2010).

Відомо, що здобувачі початкової освіти емоційні, «часто не вміють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв. Але з часом дитина починає стриманіше виявляти свої емоції (роздратування, заздрість, прикрість), особливо коли перебуває серед однолітків, побоюючись їх осуду» (Oharenko, 2011).

У цей віковий період у дитини активно розвиваються соціальні емоції, такі як самолюбство, почуття відповідальності, почуття довіри до людей і здатність до співчуття. «Саме в умовах самостійного спілкування дитина відкриває для себе різноманітні стилі можливої побудови стосунків. Розсудливе й афективне ставлення до правил, моральних норм розвивається в дитини через емоційно-оцінне ставлення до неї дорослого. Саме дорослий допомагає осмислити раціональність і необхідність поведінки, вчинку, що відповідає цьому моменту» (Oharenko, 2011).

Особливістю розвитку емоційного інтелекту особистості здобувача початкової освіти

є прояв емоцій в різних життєвих ситуаціях. Український дослідник Б. Додонов розробив класифікацію емоцій.

Для молодших школярів, серед інших, особливо актуальними і важливими, на нашу думку, є розвиток комунікативних та практичних емоцій. Бо, саме молодший вік – це особливий період, коли дитина набуває нового досвіду за допомогою взаєморозуміння, допомоги та спілкування з однолітками та дорослими, які їх оточують в школі та в позашкільному середовищі. Перед молодшим школярем завжди стають труднощі з адаптацією до нового середовища, а саме до навчального процесу. Тому під час кожної діяльності виникає як позитивний, так і негативний досвід, що несе за собою різні емоції та почуття і має вплив на подальшу діяльність дитини в процесі саморозвитку та вдосконалення себе.

Таким чином, емоції є важливою складовою розвитку «емоційного інтелекту» особистості молодшого школяра. Відчуваючи всі ці емоції на собі, молодший школяр стає більш розвиненим та багатшим у сфері розвитку таких понять, як «саморегуляція емоцій», «самоконтроль», «соціалізація», «соціальний статус».

Існує ряд наукових досліджень, у яких доводиться, що емоційний інтелект має гнучкий і піддатливий до формування в значній мірі до початку навчальної діяльності дитини.

Водночас, науковці вважають, основними методами формування емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці є :читання книг з аналізом настрою і почуттів персонажів; різні види театрів; ігрові вправи «Вгадай настрої»; ситуації з життя дітей; демонстрація фотографій, малюнків осіб з основними емоціями і пізніше з відтінками емоцій; малювання «власного настрою», а також близьких, друзів та аналіз причин настрою. Це дозволяє поступово формувати основні емоції, а згодом, переходити до формування їх відтінків

Одним із вагомих факторів, як висвітлюють наукові дослідження, є врахування педагогами закономірностей розвитку емоційної сфери дитини. Оскільки, коли дитина емоційно ставиться до усіх життєвих подій, аналізує їх, що веде до можливостей цілісного світовідчуття; самовираження дитини відбувається саме під час переживання емоційно значущих для дитини ситуацій; емоції створюють основу

нових знань; мотивація дитину до подальшого пізнання, вивчення, дослідження базується на емоційно забарвлених знаннях; освіта, що задіює емоційну сферу людини, сприяє розвитку ціннісного ставлення до знань, світу, інших людей.

Отже, емоційний інтелект молодшого школяра лежить в основі психолого-педагогічної культури особистості, оскільки є інтеграційною її властивістю, що регулює психологічні стани особистості і взаємовідношення з оточуючими людьми. Тому, вивчення емоційних особливостей дітей та розвиток емоційного інтелекту здобувачів початкової освіти є завданням першочергової важливості. Воно є актуальним у світлі психолого-педагогічного підходу до вирішення проблеми соціалізації дітей у суспільстві шляхом підвищення рівня сприйняття і розуміння іншої людини як особистості, а також, що дуже важливо, вирішенням проблеми емоційного здоров'я дитини.

Емоційна грамотність дає школярам можливість краще розумітися в емоційному функціонуванні людей, досягати успіху в спілкуванні з викладачами і однолітками, вирішувати виниклі конфлікти, розуміти себе, свої бажання і потреби, причини власних вчинків, а також ставити перед собою цілі і вдало їх досягати. Все це сприятливо впливає на поведінку в школі і поза школою, а також на ефективне засвоєння знань.

Л. Виготський, підкреслюючи культурно-історичний характер розвитку людської особистості, зазначав, «що розвиток дитини в кожний віковий період життя тісно пов'язаний з її власною діяльністю. За концепцією цього вченого, ігрова діяльність є засобом активного засвоєння дитиною людської культури. Вирішальна роль у цьому належить спілкуванню дитини з дорослими та іншими дітьми, в процесі якого вона оволодіває «системою соціально вироблених знаків». Визначальною серед них є мова, під впливом якої біологічна істота «олюднюється», «вростає» у людську культуру» (Vyhotskyi, 1996).

Плідні думки про ігрову діяльність як метод навчання і виховання учнів різних вікових категорій знаходимо у науковій спадщині видатних педагогів, які працювали в історично та соціально різних умовах – Л. Виготського, В. Сухомлинського, А. Макаренка, П. Блонського, К. Ушинського, П. Коптерева, Г. Люблінської, В. Сороки-Росинського, М. Демкова та ін.

Вони дійшли висновку про виняткову цінність ігрової діяльності для дитини і необхідність цілеспрямованого використання в школі саме цього засобу.

У ряді досліджень виявлено, що у здобувачів початкової освіти, які беруть активну участь у ігровій та змагальній діяльності виявлено більш високий рівень емоційного інтелекту, а також зв'язок з різними його складовими (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert, Achtzehn, 2014), зокрема, вони мали виражені здібності на внутрішньо особистісному та міжособистісному рівнях, простежувався адаптивний потенціал, висока самооцінка в різних ситуаціях, як під час ігор та змагань, так і в житті загалом (Babic, Morgan, Ronald, Plotnikoff, Lonsdal, White, Lubans, 2014).

Як виявилось, «дівчатка володіють вищим емоційним інтелектом ніж хлопчики, підкреслюючи міжособистісні показники та стан настрою, молодші школярі демонстрували більший внутрішньо особистісний аспект та менші можливості щодо управління стресом» (Babic, Morgan, Ronald, Plotnikoff, Lonsdal, White, Lubans, 2014). Очевидно, це обумовлено тривалістю занять: діти, які брали участь у спортивних іграх чи змаганнях тривалий час, мали більшу здатність впоратися зі стресом, ніж ті діти, які брали участь у даному виді діяльності вперше (Acebes-Sánchez, Diez-Vega, Esteban-Gonzalo, 2019)

Також, науковці стверджують, підвищення рівня емоційного інтелекту молодших школярів під час ігор з елементами волейболу і баскетболу. Вищим стає їх «стресостійкість в умовах змагальної діяльності. При цьому характер впливу різний: у хлопчиків емоційний інтелект впливає на здатність до моделювання умов діяльності, оцінку факторів, які можуть сприяти виконанню завдання, або створювати перешкоди, а у дівчат емоційний інтелект знижує інтенсивність переживань, зв'язаних з невпевненістю в собі, в своїй спортивній підготовці (Laborde, Lautenbach, Allen, Herbert, Achtzehn, 2014). Вчені, досліджуючи дане явище, дійшли висновку, що спортивна діяльність в індивідуальних та командних іграх чи змаганнях показали, що учні в індивідуальних видах спортивної діяльності володіють вищим показником емоційного інтелекту ніж представники командних видів спорту.

Сприятливими умовами формування емоційного інтелекту молодших школярів на уроках фізичної культури є: сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі, спілкування молодших школярів з однолітками, наявність дружніх стосунків між членами рівносильних спортивних груп у класі, гармонійність їхньої взаємодії, впевненість у своїх силах, що сприяє формування емоційного самоконтролю, емоційної впевненості, емоційної конкурентноспроможності під час ігрової та змагальної діяльності на уроках фізичної культури.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізувавши низку науко-

вих праць можемо констатувати важливу роль емоційного інтелекту для досягнення високих результатів у проведенні ігрової та змагальної діяльності на уроках фізичного виховання. Ми вважаємо, що дана проблема є надзвичайно актуальною, проте недостатньо дослідженою у вітчизняній педагогічній науці. Тому виникає потреба подальших наукових пошуків з цієї проблеми. При цьому, необхідно вдосконалювати методологію цих досліджень з урахуванням специфіки різних видів спортивних ігор та змагальної діяльності на уроках фізкультурної освітньої галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Виготський Л. С. Гра і її роль у психологічному розвитку дитини. *Питання психології*, 1996. № 6. С. 62–76.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект. Харків : Vivat, 1995 (2020). 512 с.
3. Державний стандарт початкової освіти. Учитель початкової школи. 2018. № 4 (вкладка). С. 1–16.
4. Зарицька В. В. Компетентісно спрямована освіта: перший досвід, порівняльні підходи, перспективи: матер. *Розвиток емоційного інтелекту в контексті компетентісно спрямованої освіти*; Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 2011. 92 с.
5. Кіреєва У. В. Теоретичні підходи до психологічного вивчення Я-концепції. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 111–119.
6. Марченко А. О. Поняття емоційного інтелекту: теоретико-психологічні підходи, дефініції і структура. *Вісник Національного університету оборони України*, 2011. С. 172–174.
7. Мединська Ю. Теоретичні підходи та практичні аспекти діагностики компетентності особистості у сфері емоцій. *Практична психологія та соціальна робота*. № 10. 2013. С. 11–15.
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Концепція нової української школи. Документ пройшов громадські обговорення і ухвалений рішенням колегії МОН. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 04.07.2022).
9. Огаренко І. В. Особливості прояву емоцій у молодшому шкільному віці. *Сучасна психологія* : актуальність проблеми й тенденцій розвитку. Матеріали міжрегіон. наук. практ. конф. Запоріжжя : КПУ, 2011. С. 15–17.
10. Остап'як З., Мицкан Б., Мицкан Т., Випасняк І., Лесів М. Емоційний інтелект і спорт. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. Вип. 35. 2020. С. 64–78. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/fcult/article/view/4676/5194> (Дата звернення: 01.07.2022).
11. Поліщук С. А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку : навч. посібник. Суми : ВДТ «Університетська книга», 2005. 158 с.
12. Ракитянская Л. П. Генезис та сучасний зміст концепту «емоційний інтелект». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2019. С. 168–172.
13. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на психічне здоров'я особистості. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, серія «Психологія»*. 2011. № 47. С. 47–54.
14. Acebes-Sánchez J, Diez-Vega I, Esteban-Gonzalo S. Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. *BMC Public Health*. 2019. № 19. P. 241.
15. Bar-On R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *Psicothema*. 2006. № 18. P. 13–25.
16. Babic M, Morgan PJ, Ronald C, Plotnikoff RC, Lonsdale CC, White RL, Lubans DR. Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med*. 2014. № 44(11). P. 589–601.
17. Laborde S, Lautenbach F, Allen MS, Herbert C, Achtzehn S. The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Pers. Individ. Differ*. 2014. № 57. P. 43–47.
18. Mayer J, Salovey P, Caruso D. Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. 2004. P. 197–215.
19. Mayer JD, Salovey P, Caruso D, Sternberg R. Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. 2000. № 15(3). P. 396–420.

20. Mayer JD, Salovey P. What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter D, editors. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books; New York, NY, USA. 1997. P. 31.
21. Petrides K. V. Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*. 2010. № 3. P. 136–139.
22. Salovey P, Mayer JD. Emotional intelligence. *Imaging Cognit. Personal*. 1990. № 9. P. 185–211.

REFERENCES:

1. Vyhotskyi L. S. (1996) Hra i yii rol u psykholohichnomu rozvytku dytyny. *Pytannia psykholohii*. № 6. S. 62–76.
2. Houlman D. (1995 (2020)). Emotsiyni intelekt. Kharkiv : Vivat.
3. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. *Uchytel pochatkovoï shkoly*. 2018. № 4 (vkladka). S. 1–16.
4. Zarytska V. V. (2011) Kompetentnisno spriamovana osvita: pershyi dosvid, porivnialni pidkhody, perspektyvy: mater. Rozvytok emotsiinoho intelektu v konteksti kompetentnisno spriamovanoi osvity; Vseukr. nauk.-prakt. konf. Kyiv.
5. Kirieieva U. V. (2010) Teoretychni pidkhody do psykholohichnoho vyvchennia Ya-kontseptsii. *Psykholohiia i suspilstvo*. № 4. S. 111–119.
6. Marchenko A. O. (2011) Poniattia emotsiinoho intelektu: teoretyko-psykholohichni pidkhody, definitysii i struktura. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. S. 172–174.
7. Medynska Yu. (2013) Teoretychni pidkhody ta praktychni aspekty diahnozyky kompetentnosti osobystosti u sferi emotsii. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota*. № 10. S. 11–15.
8. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016). Kontseptsiiia novoi ukrainskoi shkoly. Dokument proishov hromadski obhovorennia i ukhvalenyi rishenniam kolehii MON. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 04.07.2022).
9. Oharenko I. V. (2011) Osoblyvosti proiavu emotsii u molodshomu shkilnomu vitsi. *Suchasna psykholohiia : aktualnist problemy y tendentsii rozvytku*. Materialy mizhrehion. nauk prakt. konf. Zaporizhzhia : KPU. S. 15-17.
10. Ostapiak Z., Mytskan B., Mytskan T., Vypasniak I., Lesiv M. (2020) Emotsiyni intelekt i sport. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura*. Vyp. 35. S. 64–78. URL: <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/fcult/article/view/4676/5194> (Data zvernennia: 01.07.2022).
11. Polishchuk S. A. (2005) Volovy rozvytok ditei molodshoho shkilnoho viku : navch. posibnyk. Sumy : VDT «Universytetska knyha». 158 s.
12. Rakytianskaia L. P. (2019) Henezys ta suchasnyi zmist kontseptu «emotsiyni intelekt». *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy*. S. 168–172.
13. Chetveryk-Burchak A. H. (2011) Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na psykhhichne zdorovia osobystosti. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina, seriiia «Psykholohiia»*. № 47. S.47-54.
14. Acebes-Sánchez J, Diez-Vega I, Esteban-Gonzalo S. (2019) Physical activity and emotional intelligence among undergraduate students: a correlational study. *BMC Public Health*. № 19. P. 241.
15. Bar-On R. (2006) The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *Psicothema*. № 18. P. 13–25.
16. Babic M, Morgan PJ, Ronald C, Plotnikoff RC, Lonsdale CC, White RL, Lubans DR. (2014) Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Med*. № 44(11). P. 589–601.
17. Laborde S, Lautenbach F, Allen MS, Herbert C, Achtzehn S. (2014) The role of trait emotional intelligence in emotion regulation and performance under pressure. *Pers. Individ. Differ*. № 57. P. 43–47.
18. Mayer J, Salovey P, Caruso D. (2004) Emotional intelligence: Theory, Findings, and Implications. *Psychological Inquiry*. P. 197–215.
19. Mayer JD, Salovey P, Caruso D, Sternberg R. (2000) Models of emotional intelligence. *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. № 15(3). P. 396–420.
20. Mayer JD, Salovey P. (1997) What is emotional intelligence? In: Salovey P, Sluyter D, editors. *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. Basic Books; New York, NY, USA. P. 31.
21. Petrides K. V. (2010) Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*. № 3. P. 136–139.
22. Salovey P, Mayer JD. (1990) Emotional intelligence. *Imaging Cognit. Personal*. № 9. P. 185–211.

УДК 821.161.2-93.09(075.8)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.6>

Наталія ІОВХІМЧУК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-4617-3535

Тетяна ЗДІХОВСЬКА

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0001-7375-3431

Оксана ДАНИЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-8765-8475

Бібліографічний опис статті: Іовхімчук, Н., Здіховська, Т., Данилюк, О. (2022). Використання гри у процесі вивчення літератури для дітей молодшого шкільного віку. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 38–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.6>

ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається проблема використання гри у процесі вивчення літератури для дітей молодшого шкільного віку. Недостатня розробленість проблеми, її значення для вдосконалення навчально-виховного процесу нової української школи та задоволення вимог сучасного суспільства зумовили вивчення теоретичних і практичних аспектів проблеми застосування гри на уроках літературного читання, стану цієї проблеми в шкільній практиці. Проаналізовано дослідження й публікації щодо навчання літератури, визначено мету дослідження, окреслено низку питань, присвячених висвітленню в сучасній науковій літературі стану дослідження проблеми. Відповідність порушеної проблеми сучасним вимогам освіти, її значущість для літературного розвитку учнів, а також недостатнє опрацювання питання в теоретичному та практичному аспектах визначили актуальність теми. У дослідженні використовувалися такі методи дослідження: вивчення і критичне осмислення праць з літературознавства, педагогіки, методики викладання української літератури, аналіз фахових та шкільних навчальних видань для визначення теоретичних засад досліджуваної проблеми. Одним із дієвих засобів літературного розвитку учнів є використання гри, оскільки при правильному плануванні та чіткій організації гра на уроці літературного читання спроможна активізувати навчальний процес, створити позитивну емоційну атмосферу, посилити більшість традиційних прийомів навчання. Тісний зв'язок гри з мистецтвом і художньою творчістю, наявність ігрового аспекту в літературі, зокрема прояв ігрового в художніх творах письменників, які ввійшли в коло читання учнів початкових класів. Отже, гра в молодшому віці має важливе виховне значення, а саме: виховує моральні, вольові почуття, привчає до дисципліни; сприяє розумовому розвитку

Ключові слова: гра, дитяча гра, ігрова діяльність, літературний розвиток учнів.

Nataliia IOVKHIMCHUK

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-4617-3535

Tetiana ZDIKHOVSKA

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-7375-3431

Oksana DANYLIUK

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-8765-8475

To cite this article: Iovkhimchuk, N., Zdikhovska, T., Danyliuk, O. (2022). The use of games in the process of studying literature for children of primary school age. [The use of games in the process of studying literature for children of primary school age]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 38–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.6>

THE USE OF GAMES IN THE PROCESS OF STUDYING LITERATURE FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article examines the problem of using games in the process of studying literature for children of primary school age. Inadequate development of the problem, its importance for improving the educational process of the new Ukrainian school and meeting the requirements of modern society led to the study of the theoretical and practical aspects of the problem of using the game in the lessons of literary reading, the state of this problem in school practice. Research and publications on teaching literature are analyzed, the purpose of the research is defined, and a number of questions devoted to the coverage of the state of research of the problem in modern scientific literature are outlined. The correspondence of the raised problem to the modern requirements of education, its significance for the literary development of students, as well as insufficient processing of the issue in theoretical and practical aspects determined the relevance of the topic. The following research methods were used in the study: study and critical interpretation of works on literary studies, pedagogy, methods of teaching Ukrainian literature, analysis of professional and school educational publications to determine the theoretical basis of the problem under study. One of the effective means of literary development of students is the use of games, because with proper planning and clear organization, the game in the lesson of literary reading can activate the educational process, create a positive emotional atmosphere, and strengthen most traditional methods of learning. The close connection of the game with art and artistic creativity, the presence of a game aspect in literature, in particular, the manifestation of the game in the works of writers who entered the reading circle of elementary school students. So, the game at a younger age has an important educational value, namely: it educates moral and volitional feelings, teaches discipline; promotes mental development.

Key words: game, children's game, game activity, literary development of students.

Актуальність проблеми. Виокремлення проблеми літературного розвитку школярів пов'язано з особливим значенням літератури для духовного розвитку особистості. Варто наголосити, що особливої актуальності ця проблема набуває на сучасному етапі коли відбувається загальне падіння читацької культури та зниження інтересу до літератури.

Одним із дієвих засобів літературного розвитку учнів є використання гри, оскільки при правильному плануванні та чіткій її організації на уроці літературного читання спроможна активізувати навчальний процес, створити

позитивну емоційну атмосферу, посилити більшість традиційних прийомів навчання.

Незважаючи на актуальність означеної проблеми, теоретичне обґрунтування і практичне впровадження методичної системи літературного розвитку учнів початкових класів у процесі ігрової діяльності ще не знайшло свого необхідного висвітлення в наукових дослідженнях.

Аналіз реального стану вказаної проблеми дає змогу зробити висновок про те, що в сучасній українській початковій школі постала потреба висвітлення ігрової діяльності молодших школярів при вивченні дитячої літератури.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми вже перебували в колі наукових інтересів видатних українських та зарубіжних учених. Літературознавчий аспект досліджуваної проблеми розкрито в працях О. Потебні, М. Бахтіна, О. Лосєва, Ю. Лотмана, Л. Столовича, М. Славої та інших.

Подальшого розвитку проблема організації ігрової діяльності учнів при вивченні літературних творів набула у працях сучасних дослідників. Так, науковці М. Качурін, Є. Пасічник, Б. Степанишин, Л. Мірошниченко та інші пов'язують використання ігрових прийомів при вивченні художнього твору з формуванням в учнів інтересу до літератури.

Мета дослідження є використання гри у процесі вивчення літератури для дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

У вітчизняній педагогіці основи теорії гри були закладені визначним педагогом В. Сухомлинським. Основною ідеєю його концепції є природний розвиток дитини – у грі, праці, єдності з природою й соціальним оточенням. Педагог був переконаний, що важливішої справи, ніж гра, у дитини не буває. Саме в грі, за словами В. Сухомлинського, розкриваються творчі здібності особистості, відкривається невідомий їй навколишній світ: «Дитяча гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. [...] Гра – це саме та іскра, що здатна запалити в дитині допитливість та цікавість до всього, що її оточує» (Sukhomlynskyi, 1987, p. 95). У грі, казці, фантазії педагог убачав «животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень» (Sukhomlynskyi, 1987, pp. 95–96).

О. Газман звертався у своїх дослідженнях також і до проблеми виховання особистості в ході гри. Учений досліджував питання використання ігрової діяльності учнів середніх і старших класів у контексті проблеми виховання особистості в колективі, також розглядав педагогічну характеристику компонентів гри й механізми її впливу на особистість. О. Газман дійшов висновків, що однією із суттєвих умов успішного виховання школярів у грі є вміння педагога й вихователя організувати активність, що виникає в процесі гри (Gazman, 1985, pp. 25–26).

Розуміючи, що в грі людина не тільки витрачає, але й поновлює енергію, дослідники дійшли висновку, що гра врівноважує життєву активність, отже, є відпочинком.

Якщо розуміти відпочинок як проведення часу без праці, то гра забезпечує такий психофізіологічний стан дитини, що досягається засобом переходу від однієї діяльності до іншої й полягає в поновленні фізичних, емоційних та інтелектуальних сил організму. Але відпочиваючи від праці на дозвіллі, людина також поновлює свої сили, отже, у цьому розумінні гра виступає відпочинком.

Гра має важливе значення для гармонійного розвитку особистості. Як зазначають учені, вікові особливості – це первинні властивості індивіда, які виявляються на всіх рівнях його життєдіяльності і значно впливають на загальний розвиток дитини. У молодшому віці для дитини починається важливий етап у процесі її готовності до життя в суспільстві дорослих. Він характеризується появою елементів дорослості, самосвідомості, нового типу стосунків з дорослими та товаришами, інтересів, що опосередковують діяльність і поведінку.

Серед особливостей розумового розвитку молодших школярів виділяють також значне збільшення обсягу пам'яті за рахунок осмислення матеріалу, удосконалення здатності до абстрактного мислення, вибіркове цілеспрямоване, здатне до аналізу сприйняття. У молодшому віці також значно зростає здатність учнів до аналізу й зіставлення, посилюється інтерес до внутрішньої суті явищ і причинно-наслідкових зв'язків, зростає інтелектуальна активність у цілому.

Учителю у своїй роботі необхідно враховувати особливості сприйняття літератури школярами молодшого віку й використовувати такі види й форми робіт, які сприяли б розумінню учнями літератури як умовного відображення дійсності й були спрямовані на вдосконалення їх літературного розвитку. Отже, використання гри в процесі вивчення літератури, на наш погляд, дає можливість поступового засвоєння молодшими школярами особливостей художнього зображення дійсності, оскільки саме в грі дитина вчиться оволодівати умовною поведінкою. Таким чином, виникає необхідність розглянути особливості ігрової діяльності учнів.

На організацію та розвиток ігрової діяльності молодших школярів особливо впливає

ставлення до гри дорослих (батьків, учителів, вихователів). На думку психологів, гру учнів необхідно організовувати та керувати нею. Керівництво ігровою діяльністю може здійснюватись у таких напрямках: безпосередня участь учителя в грі й керівництво нею, спостереження за грою учнів – учитель виступає в ролі судді, дає поради після закінчення гри, пропаганда вчителем гри, колективне її планування. Головне, як вважають учені, полягає в тому, щоб підлітки відчували, що вчителю не байдужі їх інтереси, смаки та прагнення (Petrovska, 2013, р. 6). Гра – шлях до пізнання світу; підхід до гри як могутнього засобу виховання; а також ідея відпочинку під час ігрової діяльності. Гра – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення та засвоєння суспільного досвіду (Honcharenko, 1997, р. 98).

Необхідність створення системи літературного розвитку учнів початкових класів у процесі навчально-ігрової діяльності викликана сучасним станом літературної освіти молодших школярів в умовах Нової української школи.

Головне завдання етапу підготовки до сприйняття художнього твору – зацікавити учнів художнім твором, пробудити бажання прочитати його, створити певні орієнтири та установки на сприйняття й розуміння тексту художнього твору. Продемонструємо можливості гри учнів на цьому етапі. Вивчення біографії письменника можна організувати у формі ділових рольових ігор «Прес-конференція», «Інтерв'ю», «Ток-шоу», у яких учні можуть імітували діяльність журналістів, фотокореспондентів, редакторів, письменників, літературних критиків.

Така робота допомагає учням орієнтуватись у навчальному матеріалі, виділяти головні й другорядні факти у творчій біографії митця, правильно й чітко формулювати запитання, а також продумувати варіанти очікуваних відповідей. Готуючи ділову гру «Інтерв'ю з письменником», доцільно ознайомити учнів з особливостями професій, які вони імітуватимуть під час гри. Для цього радили школярам укласти професійний словничок, до якого ввійшли такі слова: інтерв'ю, прес-конференція, репортаж, кореспондент, фотокореспондент, журналістика та інші. На цьому ж етапі були розподіляються ролі, накреслюється план гри, обговорено орієнтовні питання та очікувані відповіді.

Написання творчої роботи у формі репортажу надає вчителю можливість перевірити засвоєння учнями навчального матеріалу, а учням виявити свої творчі здібності, уміння точно й виразно відтворювати події, свідком яких вони стали. Окрім того, цей вид роботи сприяв розвитку уваги, спостережливості, образного мислення, мовлення школярів та стимулював інтерес як до творчості письменника, так і до професійної діяльності представників преси.

Зважаючи на те, що в початкових класах на уроках літературного читання нерідко презентується мистецький доробок письменників, твори яких знайомі учням з раннього дитинства, з метою активізації літературного досвіду школярів рекомендовано використовувати літературні вікторини за вже відомими творами. Зупинимось детальніше на цьому різновиді гри.

Літературна вікторина – це пізнавальна гра, яка складається із запитань і відповідей на літературні теми. У цій грі учні змагаються за те, щоб, швидше й повніше відповісти на поставлене запитання, а виграє той, хто краще знає програмовий матеріал і володіє більшою інформацією. Таким чином, метою літературних вікторин є розширення й поглиблення здобутих на уроці та в самостійній діяльності знань. Цей вид роботи активізує навчальний процес, стимулює розумову діяльність учнів, заохочує їх до читання художньої літератури. Найвідповідальнішим моментом у підготовці літературної вікторини є складання запитань, оскільки вони становлять основу цього виду змагальних ігор. Така літературна вікторина розвиває інтерес до творчості письменника й дозволяє вчителю уникнути довгого й недоцільного переказу його творів. Використання літературних вікторин за творами письменника активізує літературний досвід учнів, розвиває навички ідентифікації художніх творів, привчає учнів до уважного читання, створює емоційну атмосферу занурення у творчість письменника, стимулює самостійне додаткове читання.

Під час підготовки до сприйняття ліричного твору особливого значення варто надавати творчим ігровим завданням. Так, при вивченні поезій після декламації вчителем окремих поетичних рядків проводяться лексичні ігри, які сприяють прилученню учнів до джерел поетичної творчості та проби власних сил у написанні віршів. Наведемо варіанти таких ігрових завдань.

Завдання 1. Підберіть до запропонованих слів рими (слова взяті з вірша Олени Пчілки «Гринджолики»).

Завдання 2. Продовжіть рядок рим з виученого вірша власними прикладами.

Завдання 3. Замініть граматичну форму слів так, щоб вони римувалися.

Виконання таких ігрових завдань розвиває почуття рими, збагачує словниковий запас учнів, сприяє розвитку мовлення, творчих здібностей, дозволяє підліткам сконцентрувати свою увагу під час читання вірша й допомагає переконатись у геніальності відомих поетів.

У ділових іграх «Диктор», «Коментатор» учні виконували ролі слухачів, дикторів, коментаторів. Так, при проведенні гри «Диктор» учням дається настанова уявити себе диктором радіо або телебачення і прочитати текст чітко, правильно, виразно, звертаючи увагу на особливості темпу, сили голосу, його тону. Використання різноманітних видів гри учнів на етапах підготовки до сприйняття художнього твору та його читання зацікавлює школярів виучуваним твором, сприяє удосконаленню техніки читання, привчає учнів до уважного й активного слухання, навчає визначенню інтонаційного забарвлення висловлювання, розвиває навички виразного читання та сприйняття змісту художнього тексту на основі опорних слів або ключових фраз.

На етапі підготовки до використання елементів аналізу художнього твору використовуються інтелектуальні ігри, зокрема, кросворди. Кросворд – це гра-завдання, яка полягає у вписуванні літер у перехресні рядки клітинок накресленої фігури так, щоб по горизонталі та вертикалі вийшли загадані слова. Залежно від дидактичної мети уроку такими словами можуть бути слова з тексту художнього твору, літературознавчі терміни, прізвища письменників, географічні назви тощо. Наприклад, при вивченні казки казки І. Андрусяка «Зайчикове Різдво» запропоновано розв'язати кросворд, у якому назва твору була відображена в його формі, що націлювало учнів на роботу з художнім текстом. Досвід роботи засвідчив, що у випадках, коли подібні ігрові завдання використовуються систематично, у школярів уже при читанні відбувається певна настанова на фіксацію деталей твору, і художній текст при розв'язанні кросворда може не використовуватися.

При вивченні малих фольклорних жанрів (приказок, прислів'їв, загадок) учні початкових класів у цілому розуміють значення народних висловів, визначають їх національний колорит, усвідомлюють роль таких засобів виразності, як сила голосу, інтонація, темп, паузи для передачі змісту висловлювання. Але водночас, у молодших школярів недостатньо розвинене абстрактне мислення, що ускладнює розуміння образності малих фольклорних жанрів. Учні також відчувають певні труднощі в усвідомленні особливостей побудови приказок та прислів'їв, і, як наслідок – складнощі у визначенні відмінностей між цими фольклорними жанрами. Обмежено й не завжди влучно живаються школярами прислів'я і приказки у власному мовленні. Можна використовувати такі ігрові завдання: «Підкажи слівце», «Продовж прислів'я», «Відгадай прислів'я за словом (римою)», «Літературне лото», «Склади прислів'я», «Ланцюжок прислів'їв», конкурс кращих знавців малих фольклорних жанрів, концерт майстрів виконання приказок та прислів'їв, складання за прислів'ями ребусів та кросвордів тощо (Cheverda, 2001, pp. 8–9).

Ці ігри націлюють учнів на краще запам'ятовування малих фольклорних жанрів, допомагають сприйняти й оцінити їх ритм та рими, готують школярів до використання приказок та прислів'їв у своєму мовленні. А такі ігрові вправи, як «Літературне лото» та «Склади прислів'я» не тільки готують учнів до вивчення влучних висловів, а і сприяють усвідомленню особливостей їхньої композиції, привчають розрізняти приказки та прислів'я, розвивають логічне мислення, збагачують словниковий запас.

З метою поглиблення знань школярів про ідейно-художню роль епітетів можна проводити різноманітні лексичні ігри. Наприклад, при вивченні поезії Лесі Українки «Давня весна» учням пропонувати дібрати епітети до слів «давня», «дарунки», «шум», «хатина», «самотна». Переможцем у цій грі стає той, кому вдалося дібрати епітети, максимально наближені до авторської манери.

Під час аналізу ліричних творів використовуються різні види навчально-ігрової діяльності учнів (читання за ролями, інсценізації, вправи на відповідність, рольові художні ігри та інші), що пояснюємо характерними особливостями творів цього жанру.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, гра в молодшому віці має важливе виховне значення, а саме: виховує моральні, волеві почуття, привчає до дисципліни; сприяє розумовому розвитку (у грі дитина навчається виділяти головне, планувати, порівнювати, систематизувати, узагаль-

нювати); задовольняє пізнавальні інтереси; забезпечує потребу школярів в емоційному самовираженні, творчості, фантазуванні; навчає сприймати умовність художнього відображення дійсності; активізує увагу, організовує колектив, виявляє здібності та нахили.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Газман О. С. Проблема формирования личности школьника в игре / *Педагогика и психология игры*. Н. : НГПИ, 1985. С. 14–27.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 528 с.
3. Петровська Т. Система роботи над образними засобами художнього твору на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2013. № 4. С. 5–7
4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в п'яти томах. К. : Рад. школа, 1987. Т. 3. 670 с.
5. Чекіна В. І. Дидактичні ігри на уроках української мови. *Початкове навчання та виховання*. 2014. № 1–2. С. 64–67.
6. Чеверда Т. Б. Застосування дидактичних ігор на уроках зарубіжної літератури. *Зарубіжна література в навчальних закладах*. 2001. № 4. С. 6–10.

REFERENCES:

1. Gazman, O. (1985). Problema formationis personalitatis in ludo puerili. [The problem of the formation of a schoolboy's personality in the game]. *Pedagogia et psychologia ludi*. N. : NGPI, 1985. [in Russian]
2. Honcharenko, S. (1997). Dictionarium pedagogicum Ucrainae [Ukrainian pedagogical dictionary]. K. : Lybid. [in Ukrainian]
3. Petrovska, T. (2013). Ratio operandi de mediis figuratis artificii operis in lectionibus lectionis litterariae. [The system of working on the figurative means of an artistic work in the lessons of literary reading] *Ludi litterarii*. No. 4. [in Ukrainian]
4. Sukhomlynskyi, V. (1987). Opera selecta in quinque voluminibus [Selected works in five volumes]. K. : Rad. Schola. T. 3. [in Ukrainian]
5. Chekina, V. (2014). Ludi didactici in Ucraina linguae rudimenta [Didactic games in Ukrainian language lessons]. *Primaria educatio et educatio*. No. 1–2. [in Ukrainian]
6. Cheverda, T. (2001). Applicatio ludorum didacticorum in lectionibus peregrinis [Application of didactic games in foreign literature lessons]. *Litterae peregrinae in Institutis Institutis*. No. 4. [in Ukrainian]

УДК 373.3.016:511.1+37.015.311

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.7>

Ірина КАШУБ'ЯК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-0748-0732

Бібліографічний опис статті: Кашуб'як, І. (2022). Інтелект-карти як засіб формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 44–53, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.7>

ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті представлено математичну компетентність здобувачів початкової освіти як одну із ключових компетентностей. Визначено стан окресленої проблеми на сучасному етапі модернізації початкової освіти. Зазначено, що одним із сучасних засобів формування математичної компетентності молодших школярів є інтелект-карти.

Проаналізовано досліджувану проблему, з'ясовано сутність поняття «інтелект-карта» (ментальна карта, карта розуму, карта пам'яті, карта знань, мапа думок, асоціативна карта). Акцентовано увагу на теоретичних положеннях наукових праць британського психолога Тоні Бюзена, який зробив значущий внесок щодо просування технології використання інтелектуальних карт в освіті. Наголошено, що ментальні карти є ефективним інструментом, який забезпечує структурування й збереження інформації в пам'яті учнів для подальшого ефективного застосування. Викладено основні практичні аспекти створення інтелект-карт, які наведено в книзі Тоні Бюзена «Мапа думок. Докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі». Виділено три основні характеристики карти знань. Описано сім основних кроків розробки інтелект-карти на основі правил їх побудови. Представлено низку хмарних сервісів для створення ментальних карт. Подано зразки інтелект-карт, створених у візуальному середовищі Ауоа (раніше iMindMap). У статті запропоновано алгоритм введення мапи думок в освітній процес початкової школи, який містить три етапи: прийняття, застосування, адаптація.

Описано особливості продукування та застосування ментальних карт на уроках математики для чіткої структуризації та систематизації геометричного матеріалу. Розглянуто приклади застосування інтелект-карти під час вивчення тем «Геометричні фігури» в 1 класі, «Многокутник. Периметр многокутника» в 2 класі, «Види трикутників» у 4 класі. Запропоновано методику роботи з цими картами на різних етапах уроку математики.

Ключові слова: математична компетентність, здобувач початкової освіти, інтелект-карта, ментальна карта, мапа думок, урок математики в початковій школі.

Iryna KASHUBIAK

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-0748-0732

To cite this article: Kashubiak, I. (2022). Intelekt-karty yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti zdobuvachiv pochatkovoї osvity [Intellectual maps as a means of math competence development of primary education applicants]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 44–53, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.7>

INTELLECTUAL MAPS AS A MEANS OF MATH COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION APPLICANTS

The article presents the mathematical competence of primary education applicants as one of the key competence. The state of the analyzed issue is outlined in the framework of the current modernization of primary education. Intellectual maps are viewed as one of the promising ways of forming mathematical competence of primary school students.

The investigated problem is analyzed, the essence of concept "intellect-map" (mental map, map of mind, load map, map of knowledge, mind map, associative map) is found out. Attention is accented on theoretical positions of scientific works of the British psychologist Tony Buzan, who made a significant contribution to the advancement of the technology of use of mind map in education. It is marked that mental maps are an effective instrument that provides structuring and maintenance of information in student's memory for further effective application. The basic practical aspects of creation of intellectual maps are expounded, that it is presented in the book of Tony Buzan "Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe". Three basic characteristics of map of knowledge are highlighted. Seven basic steps of development of intellectual map are described based on rules of their construction. The row of cloudy services is presented for creation of mental maps. The templates of intellectual maps are given, created in a visual environment Ayoa (before iMindMap). The article proposes the algorithm for introduction mind map into the educational process of initial school that contains three stages: acceptance, application, adaptation.

The features of producing and use of mental maps in the math lessons are described for clear structuring and systematization of geometrical material. The examples of use of intellectual map are considered during the study of topics the "Geometrical figures" in a 1 grade, "Polygonal. Perimeter of polygonal" in 2 grade and "Types of triangles" in 4 grade. Methodology of work with these maps on the different stages of math lesson in primary school is offered.

Key words: *mathematical competence, primary education applicant, intellectual map, mental map, mind map, math lesson in primary school.*

Актуальність проблеми. Одним із напрямів оновлення та модернізації освіти України є впровадження компетентнісного підходу в освітній процес. Компетентнісний підхід передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових компетентностей особистості, сприяє формуванню здатності учня/учениці самостійно здобувати знання; застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем; працювати з різною інформацією, аналізувати, узагальнювати; критично мислити, шукати раціональні шляхи вирішення проблем.

У Державному стандарті початкової освіти визначено 11 ключових компетентностей, які формуються упродовж всього процесу навчання. Серед них є і математична, що передбачає виявлення простих математичних залежностей в навколишньому світі, моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичних відношень та вимірювань, усвідомлення ролі математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини (Державний стандарт початкової освіти, 2018). Потужний освітній потенціал, необхідний для формування математичної компетентності учнів початкових класів, має математична освітня галузь; він реалізований наскрізно у всіх змістових лініях.

У двох Типових освітніх програмах (Типові освітні програми для 1–2 класів, 2019; Типові освітні програми для 3–4 класів, 2019) визначено таку змістову лінію математичної освітньої галузі, як «Робота з даними». В Типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О. Савченко, окреслено, що змістова лінія

«Робота з даними» передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способами виділення і впорядкування даних за певною ознакою. В Типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом Р. Шияна, зазначено, що в межах змістової лінії «Робота з даними» формуються початкові вміння для опрацювання даних (визначення, впорядкування, аналіз та фіксація), поданих в умові задачі чи зібраних за допомогою опитувальника тощо. Можемо зробити висновок, що одним із орієнтирів при роботі з даними є вироблення умінь виділяти головне, структурувати, класифікувати, візуалізувати тощо, тобто необхідно вміти здійснювати перехід від лінійного мислення до структурного, системного.

Враховуючи психолого-фізіологічні особливості молодших школярів, а саме те, що у них переважає наочно-образний тип сприйняття інформації та мислення, одним із ефективних інструментів формування математичної компетентності можна визначити інтелект-карти. Завдяки сукупності розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та ін.), які необхідні для створення або опрацювання інтелектуальної карти, структурований навчальний матеріал приводиться в певну систему за допомогою знаків-сигналів (символічних, графічних, словесних), що дозволяє створити зорову опору взаємозв'язків його структурних елементів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати про наявність інтересу науковців до формування математичної компетентності

здобувачів початкової освіти. Зокрема, методиці навчання математики в початкових класах на засадах компетентнісного підходу присвячені доробки М. Беденка, Н. Будної, Л. Коваль, Н. Листопад, С. Логачевської, О. Онопрієнко, Н. Руденко, С. Скворцової та ін. Сучасні науковці досліджують різні аспекти формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти, а саме: психолого-педагогічні засади формування математичної компетентності досліджено в роботах О. Онопрієнко, С. Скворцової; сутність та особливості математичної компетентності учнів висвітлено в працях С. Ракова; практичні аспекти формування математичної компетентності учнів є предметом наукового пошуку В. Гречука, Н. Кіщук, Н. Листопад, С. Скворцової та ін.

Ще в минулому столітті Заслужений учитель України В. Шаталов ввів поняття «опорно-графічний конспект» для послідовного, логічного розкриття теми та розвитку творчого мислення учнів. Технологія роботи з опорними конспектами була розвинена послідовниками В. Шаталова Ю. Меженко, О. Любимовим. Пошуком ефективного способу подання навчальної інформації графічними схемами, опорними конспектами, блоками тощо займалися такі науковці як П. Ерднієв, Н. Житеньова, М. Купчак, А. Медведєва, О. Штонда.

Аналіз наукових праць показав, що створення і правильне застосування інтелект-карт у освітньому процесі є об'єктом дослідження таких зарубіжних вчених як Т. Бюзен, Б. Бюзен, Х. Мюллер, О. Полат, Б. Твісс, Р. Фостер та ін.

Вітчизняні науковці Н. Копняк, Т. Крупська, М. Лавренова, У. Луцанич, Н. Руденко, М. Черній досліджують інтелект-карти як засіб візуалізації матеріалу для молодших школярів. На думку Н. Руденко (2020), вчитель початкових класів може використовувати інтелектуальні карти для активізації уваги учнів до роботи на уроці, розвитку їх мислення, підвищення інтересу до вивчення математики, розуміння основних математичних понять, а також для моделювання уроку математики.

Мета дослідження – розкрити особливості створення та застосування інтелектуальних карт як засобу формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Феномен поняття «інтелект-карта» (інші варі-

анти – ментальна карта, карта розуму, карта пам'яті, мапа думок, асоціативна карта, Mind Map) ґрунтується на використанні в різних науках, зокрема, психології, педагогіці, менеджменті та економіці, оскільки вони є зручним інструментом, який допомагає запам'ятовувати великі обсяги інформації, швидко навчатися та генерувати нові ідеї. Кожна з цих наук розглядає поняття під своїм кутом зору: так зарубіжні вчені-психологи Тоні та Барі Бюзени досліджують карти як потужний інструмент для розвитку пам'яті, образного мислення та інтуїції; вітчизняні фахівці педагогічних наук Н. Головіна, Н. Оксентюк досліджують як за допомогою графічних зображень візуалізувати структуровані дані, для подальшого розуміння та запам'ятовування (у професійній та навчальній діяльності); застосування ментальних карт в початковій школі вивчають М. Лавренова, У. Луцанич; спеціалісти з менеджменту використовують карти знань для аналізу різних економічних питань, вони допомагають досить швидко знайти вирішення проблеми завдяки синтезу понять, складань асоціативних схем та швидкому аналізу цих утворень (Руденко, 2020, с. 94).

Базою для нашого дослідження стали теоретичні положення наукових праць британського психолога Тоні Бюзена, внесок якого щодо просування технології використання інтелектуальних карт в освіті й управлінні значущий.

Термін «інтелект-карта» вперше з'явився у книжці Тоні Бюзена «Думайте головою (Use Your Head)», у 1974 році. Спочатку науковець розробив *Mind Map* (мапу думок) як інноваційну форму конспектування, яку можна використати у будь-якій ситуації, коли зазвичай роблять лінійні нотатки, наприклад, під час лекцій, телефонних дзвінків, ділових зустрічей, для проведення досліджень та навчання. Це був різновид конспекту, в якому він поєднував слова й кольори. Метод еволюціонував, коли Тоні почав підкреслювати ключові слова у нотатках і виявив, що вони становили менше 10 відсотків записаного, однак саме ці слова якнайкраще відтворювали головні концепції. Згодом психолог почав використовувати колір для позначення зв'язків між взаємопов'язаними поняттями, різні сполучні ланки: стрілки, коди та криві лінії. Під час дослідження його вразила структура нейрона: часто здавалося, що

нотатки, записані у вигляді діаграми, мимохіть імітують нейронну структуру із розгалуженими дендритами, що виходять з ядра. Науковець спростив способи створення інтелект-карт і запропонував радіальні карти знань, тобто карти, що будують навколо певної стрижневої тези або проблеми. Отож, невдовзі стало зрозуміло, що мапи думок придатні для проектування та планування, для чіткого розуміння теми, для натхнення на нові проекти, для знайдення розв'язків, звільнення від непродуктивних думок і багатьох інших речей (Бюзен, 2021, с. 13–19).

Уявлення про те, що карта розуму також сприяє розвитку пам'яті, спонукало Тоні Бюзена ще в 1991 році до заснування світового Чемпіонату Світу зі спортивного запам'ятовування, який проводився в Лондоні. Україна вперше була представлена на рівні Чемпіонату Світу в 2014 році. Єдиним представником України був спортсмен зі Львова Остапович Гордій. Згідно з результатами Чемпіонату Світу Україна знаходиться на 15-му місці в рейтингу країн, де займаються спортивним запам'ятовуванням (The Official Website for the World's Greatest test of Memory).

Тоні Бюзен написав понад 140 книг, перекладених на 40 мов, а також читав лекції по всьому світу та знімав численні телевізійні програми про свої ідеї. Його спадщина високо цінується відданою міжнародною командою, яка є офіційними прапороносцями його вчень і всесвітніх чемпіонатів, які він заснував. Щороку в усьому світі на честь дня народження покійного Тоні 2 червня проводиться конкурс «Всесвітній день ментальних карт Тоні Бюзена».

Вперше книгу Т. Бюзена «Мапа думок. Докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі» було опубліковано у Великій Британії та Ірландії у 2012 та 2016 роках. У 2021 році видавництво Старого Лева (місто Львів) видало книжку українською мовою в перекладі Олени Замойської. Центральну ідею теорії варто представити словами її автора: мапа думок – це намальована на папері кольорова візуальна діаграма, яку використовують для засвоєння інформації. Однак створюють її так, щоб спонукати кору мозку активізувати мислення «цілим мозком», залучаючи до процесу його логічну ліву і творчу праву півкулі (Бюзен, 2021, с. 26).

Тоні Бюзен вважав, що для створення ментальної карти потрібно використовувати різні кольори, асоціативні малюнки, таким чином до роботи задіюються обидві півкулі головного мозку, і так краще запам'ятовується інформація. Його брат, Баррі Бюзен, визнавав, що це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення і альтернативного запису, але він не полюбляв використовувати різні кольори і наголошував, що він використовує карту для структурування своїх думок. Отже, суть вчень Бюзенів у тому, щоб певним графічним чином зафіксувати свої думки на папері, впорядкувати їх та отримати цілісну картину. Зрозуміло, що карти не замінять таблиць, малюнків, графіків, але можуть ефективно доповнити їх.

За концепцією Т. Бюзена мапа думок має три основні характеристики (Бюзен, 2021, с. 27).

1. Центральне зображення, яке позначає основний предмет розгляду. Наприклад, якщо використовувати мапу думок під час планування проекту, то можна розмістити в центрі малюнок папки.

2. Товсті гілки, які променями виходять від центрального зображення. Ці гілки представляють основні теми, що стосуються предмету розгляду, і кожна з них намальована іншим кольором. Із цих основних гілок проростають дочірні гілки – розгалуження другого та третього рівня, пов'язані з віддаленішими асоціаціями.

3. На кожній гілці розміщується одне основне зображення або слово.

Тоні Бюзен виділив 7 основних кроків розробки інтелект-карти. Опишемо їх, керуючись правилами створення мапи думок, враховуючи характеристику основних складових ментальних карт.

Крок 1. Покладіть аркуш паперу перед собою в альбомній орієнтації. Аркуш повинен бути достатньо великим, щоб намалювати основні гілки та розгалуження. У центрі аркуша, використовуючи принаймні три різних кольори, намалюйте зображення, яке є предметом розгляду. Центральне зображення активізує вашу уяву і викликає асоціації. Якщо в центрі ви хочете розмістити слово, намалюйте його об'ємними літерами і поєднайте з зображенням.

Крок 2. Оберіть колір і намалюйте товсту гілку, що відходить від центрального зображення, наче гілля від стовбура дерева. Малюйте гілку товстішою біля центру мапи думок

і звужуйте її на кінці. Надайте цій гілці вигнутої форми – така візуальна хитрість привабить мозок і підвищить імовірність запам'ятовування інформації на цьому відгалуженні. Затонуйте гілку. Її товщина символізує важливість цієї асоціації в ієрархії вашої мапи думок.

Крок 3. Підпишіть гілку одним словом, використовуючи великі літери. В справжній мапі думок на кожній гілці лише одне слово або зображення, тому що окремі слова запам'ятовуються краще, ніж фрази, і кожне з цих слів викликати низку унікальних асоціацій, а отже, допоможе генерувати нові ідеї. Натомість фраза – це зафіксована суть, що радше обмежена своїм складним значенням, а не відкрита для вільних асоціацій, а тому її вплив є слабшим. Гілки повинні мати таку саму довжину, що й слова чи зображення на них. Також пам'ятайте, що розмір слова чи картинки свідчить про їхню важливість в ієрархії мапи думок.

Крок 4. Намалюйте пагони другого рівня, що відгалужуються від головної гілки. Потім від них намалюйте пагони третього рівня. На кожній гілці напишіть ключове слово, або намалюйте символ, або поєднайте слово з символом. Кожна гілка повинна мати свій символ.

Крок 5. Оберіть інший колір і створіть наступну головну гілку, що відходить від центрального зображення. (Багатьом новачкам найлегше малювати за годинниковою стрілкою, але працюйте, як вам зручно). Аналогічно намалюйте на ній пагони другого і третього рівнів і позначте їх. Продовжуйте додавати нові головні гілки, поки їх не буде близько п'яти-шести, щоб із ними далі працювати.

Крок 6. Тепер, коли у вас є головні гілки, пересувайтеся мапою думок навмання, перестрибуючи з гілки на гілку, заповнюйте будь-які прогалини і додавайте нові відгалуження, якщо у вас виникають якісь ідеї чи асоціації.

Крок 7. За бажанням додавайте стрілки, криві чи сполучні лінії між пагонами головних гілок, аби підсилити зв'язки між ними та позначити асоціації між пов'язаними темами у вашій мапі думок. Використовуйте не тільки кольорові коди, але й інші, наприклад, «хрестики» і «пташки», або це можуть бути прості геометричні фігури (кола, трикутники, квадрати) або ж складніші фігури, зокрема тривимірні.

Ці правила дадуть вам змогу розробити власний унікальний стиль інтелект-карт (Бюзен, 2021).

Для ефективного застосування інтелектуальних карт в освітньому процесі необхідно врахувати і той факт, що людський мозок підпорядковується законам еволюції. Перехід до цифрової доби вимагає еволюції і в мапі думок.

Впродовж 10 років Тоні Бюзен у співпраці з Крісом Гріффітсом, засновником OpenGenius, розробили першу ефективну програму для створення цифрових думок *iMindMap* (тепер *Ayoa*). Це програмне забезпечення відтворює органічну природу мозку і взаємодію мисленевих процесів, відповідаючи усім правилам створення мап думок. Програма виявилася напрочуд дієвим інструментом для мозкових штурмів, переговорів, протоколів, створення відшліфованих презентацій та розробки стратегій. У створенні власних інтелект-карт послуговуємося переважно візуальним середовищем *Ayoa* (<https://www.ayoa.com/>). Ця універсальна програма також дозволяє співпрацю в реальному часі нескінченної кількості людей, включає гнучке керування проєктами, інтуїтивно зрозумілі дошки, відеодзвінки та обмін миттєвими повідомленнями.

Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу створювати карти знань завдяки застосуванню саме цифрових технологій, робити їх інтерактивними. Існує низка сервісів для створення ментальних карт: *Bubbl* (<https://bubbl.us/>), *Canva* (https://www.canva.com/uk_ua/grafiky/intelekt-karta/), *Coggle* (<https://coggle.it/>), *FreeMind*, *Free Mind Map Software* (<https://www.edrawsoft.com/freemind.html>), *MindMeister* (<https://www.mindmeister.com/ru>), *Mindomo Basic* (<https://www.mindomo.com/>), *Personal Brain* (<https://www.thebrain.com/>), *Popplet* (<https://popplet.com/>), *XMind* (<https://www.xmind.net/>), *Wisemapping* (<http://www.wisemapping.com/>) тощо. Кожному з них притаманні переваги й недоліки.

Варто зазначити, що часто зустрічаються в мережі Інтернет інтелект-карти, на яких автори розміщують покликання на аудіо- або відеофайли, інколи такі інформаційні матеріали відразу вмонтовують у графічну схему. На нашу думку, це порушує вимоги до створення мапи думок, і таким чином ментальна карта «перетворюється» на інтерактивний плакат.

Досвід та наукові розвідки показали, що мапи думок допомагають здобувачам освіти будь-якого віку покращити концентрацію уваги,

розуміння та запам'ятовування інформації, стимулюють їх уяву. Це гнучкий інструмент мислення, який віддзеркалює схему процесів мозку в дії, а не фіксує висновки та результати.

Майстерність у створенні мапи думок не залежить від віку, але, звичайно, краще починати вчитися змалку і дотримуватись алгоритму введення інтелект-карт в освітній процес початкової школи. Цей алгоритм, згідно концепції Т. Бюзена, містить три етапи: прийняття, застосування, адаптація. На першому етапі потрібно ознайомити учнів з поняттям «інтелект-карта», її особливостями, правилами побудови та перевагами. На цьому етапі учасники освітнього процесу працюють з готовими інтелект-картами або створюють найпростіші мапи думок, користуючись правилами. На етапі застосування, після засвоєння правил, здобувачі освіти створюють якомога більше мап думок, спочатку під керівництвом вчителя, згодом – в групах, парах та індивідуально. На етапі адаптації розвивається власний стиль у створенні мап думок, школярі створюють їх щоразу, коли є потреба щось занотувати, структурувати матеріал з теми або ухвалити якесь рішення чи освоїти нову навичку.

Презентуємо зразки інтелект-карт, укладених у візуальному середовищі *Auoa*, які можна використати на уроках математики для чіткої структуризації та систематизації геометричного матеріалу.

Вперше на уроці математики інтелект-карти можна застосувати під час вивчення тем розділу «Геометричні фігури» в 1 класі. На уроках учні ознайомлюються з геометричними фігурами

круг, кут, многокутник, моделюють ці фігури з підручного матеріалу, вчаться розпізнавати предмети за їхньою формою, зображувати фігури на папері, розв'язують задачі на конструювання геометричних фігур; описують геометричні фігури, називають їхні істотні ознаки, відшукують предмети такої форми у класі; вчаться розрізняти геометричні тіла (просторові фігури): *куб, піраміда, куля, циліндр, конус*. Під час повторення вивченого матеріалу можна запропонувати дітям пригадати, які геометричні фігури вони знають, класифікувати геометричні фігури за певними ознаками, закріпити вміння розпізнавати форму оточуючих предметів, називати їхню форму. Після цього на екран можна вивести готову інтелект-карту (рис. 1).

Пропонуємо спочатку дати можливість здобувачам освіти розглянути її самостійно, «прочитати», виділити те, що їм в ній сподобалось, поставити питання, які їх зацікавили. Далі вчителю потрібно пояснити учням, що такі схеми називають інтелект-картами, вони дозволяють подати інформацію в стислій привабливій формі, що сприяє кращому її запам'ятовуванню. Проводити аналіз мапи думок потрібно починати від центра, опрацьовуючи інформацію на кожній гілці. Таким чином необхідно акцентувати увагу на правилах побудови карти знань. Молодшим школярам подобається в ментальних картах те, що вони не мають сталої структури, а також немає обмежень у виборі кольорів та креативу. Ознайомлення дітей з інтелект-картами можна проводити впродовж кількох уроків.

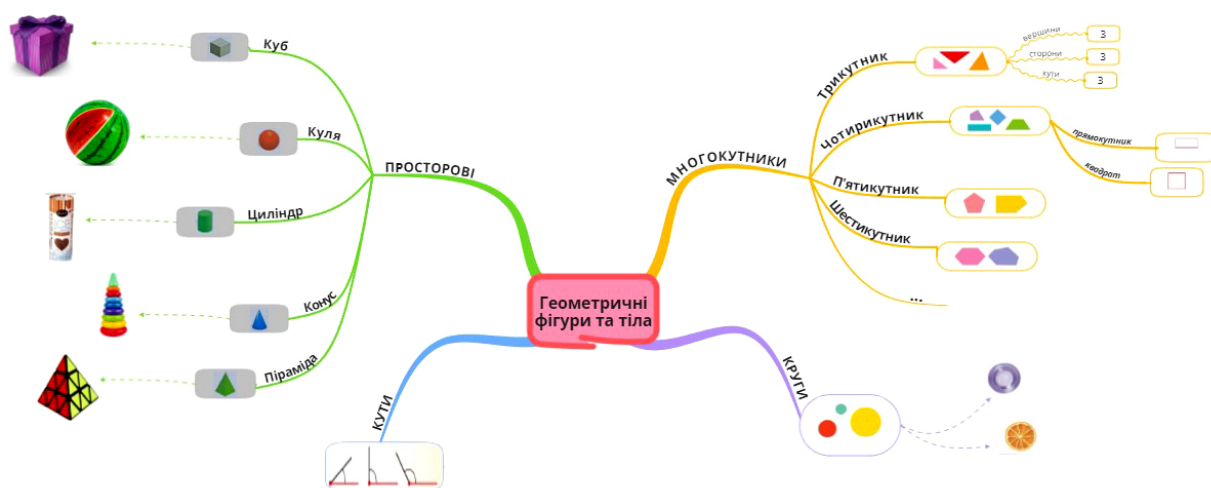


Рис. 1. Інтелект-карта «Геометричні фігури»

Наступний етап роботи – створення інтелект-карт. Перші мапи думок учні створюють разом із вчителем з опорою на правила створення.

Згодом можна запропонувати учням попрацювати в групах або парах, змінивши завдання таким чином: добудувати інтелект-карту, доповнити створені гілки інформацією. Працювати з мапою думок можна на кожному етапі уроку. Наприклад, у 2 класі під час вивчення теми «Многокутник. Периметр многокутника» (Гісь О. М., Філяк І. В., 2019, с. 123–126) на етапі актуалізації опорних знань і способів дії можна «занурити» учнів у предмет вивчення за допомогою інтелект-карти (рис. 2.)

Опрацьовуючи перші 5 гілок цієї карти знань (рух за годинниковою стрілкою, починаючи з гілки «точка»), здобувачі початкової освіти актуалізують назви геометричних фігур *точка*, *пряма* і *крива*, *промінь*, *відрізок*; пригадують, що *крива* може бути замкненою і незамкненою, а *пряма* – незамкнена лінія, що *промінь* – це частина прямої, обмежена з однієї сторони точкою, а *відрізок* – це частина прямої, яка має початок і кінець (обмежена двома точками). Також необхідно акцентувати увагу школярів на тому, що якщо кілька відрізків з'єднати так, щоб кінець попереднього збігався із початком наступного, то можна отримати *ламану лінію*; якщо початок і кінець ламаної співпадають, то така *замкнена ламана* є межею *многокутника*. Учні знають, що многокутник має *сторони*, *кути* і *вершини*. Дітям потрібно на створених гілках інтелект-карти записати назви відомих їм многокутни-

ків (систематизувати назви многокутників за кількістю кутів – *трикутник*, *чотирикутник*, *п'ятикутник*, *шестикутник*) або ж накреслити ці фігури і назвати їх.

На етапі формування нових знань і способів дії пропонуємо ввести *буквену символіку*, яку застосовують для позначення точок. Учні вчаться читати назви многокутників та їх сторін, кутів. Під час первинного закріплення матеріалу вони називають многокутники, які зображені на гілці мапи знань. Після «відкриття» формул *периметра трикутника*, *периметра прямокутника* пропонуємо вписати їх на останню гілку інтелект-карти і провести обговорення.

На етапі закріплення, формування вмінь і навичок інтелект-карта слугує засобом навчання під час виконання компетентісно орієнтованих завдань, які пов'язані із знаходженням периметра многокутника.

На етапі адаптації під час роботи з інтелект-картами рекомендуємо учням створювати мапи думок в групах, парах та індивідуально, розвивати власний стиль у створенні ментальних карт, вчитись аналізувати, структурувати матеріал з теми. Так, у 4 класі під час вивчення теми «Види трикутників» (Гісь О. М., Філяк І. В., 2021, с. 84–88) можна запропонувати здобувачам освіти мапу знань з двома заповненими гілками та двома гілками, в яких написаний тільки початок (рис. 3). Завдання учнів: наповнити інтелект-карту необхідною інформацією (під-

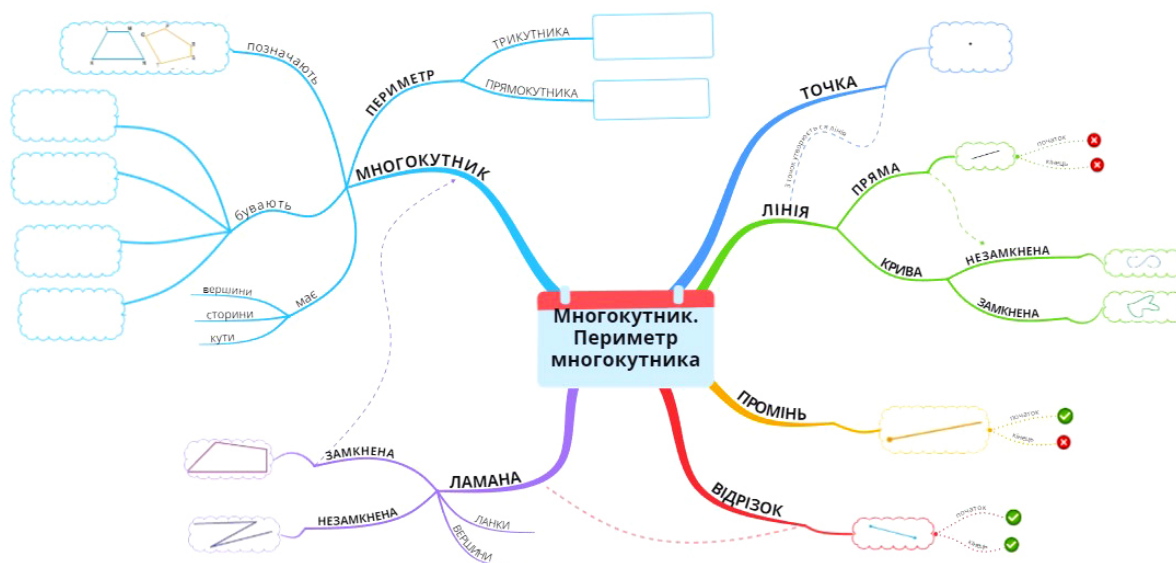


Рис. 2. Інтелект-карта «Многокутник. Периметр многокутника»

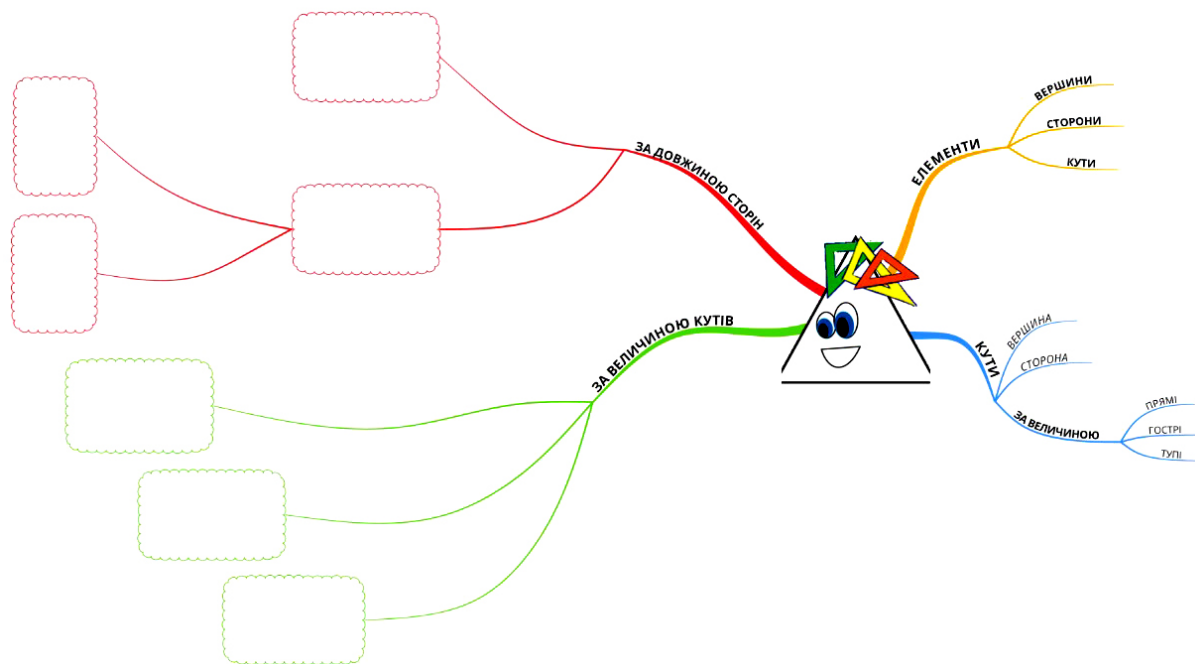


Рис. 3. Інтелект-карта «Види трикутників»

писати вже створені гілки мапи, накреслити відповідні трикутники у «віконечках», також можна добудувати нові гілки).

Отож, учням потрібно самостійно класифікувати трикутники за величиною кутів (*гострокутні, прямокутні, тупокутні*), за довжиною сторін (*різносторонні, рівнобедренні, серед них і рівносторонні*).

Після того, як здобувачі освіти, оволодіють умінням добудовувати інтелект-карти з однією або кількома пустими гілками, поступово потрібно збільшувати кількість гілок, які необхідно наповнювати інформацією.

Якщо такі завдання учні будуть виконувати без ускладнень, то пропонуємо наступний етап – створення інтелект-карт «з нуля». Вчителю потрібно визначити тему інтелект карти; а здобувачі освіти самостійно генерують ідеї: визначають основні гілки, а також дочірні гілки – розгалуження другого та третього рівня; пропонують колір та напрям кожної гілки; виконують написи.

Поступово опанувавши правила побудови інтелект-карт, алгоритм їх створення, можна пропонувати мапу думок як результат будь-якої проєктної роботи, як випереджальне домашнє завдання, як елемент самостійної роботи тощо. Так, для формувального оцінювання на уроках математики можна запропонувати здобувачам освіти неповну карту (заповнити пропу-

щені об'єкти на карті (описано вище), додати відсутні фрагменти карти, продовжити побудову гілок), карту з відсутністю зв'язків між об'єктами (співвіднести між собою основні поняття теми і розставити зв'язки між цими поняттями), карту з помилками (знайти і виправити допущені помилки на мапі, наприклад зайві гілки, зайві зв'язки, невідповідні поняття тощо). Вчителю потрібно наголошувати, що кожна гілка має містити не великий, але достатній для розуміння обсяг інформації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Застосування інтелект-карт (як створених на паперових носіях, так і розроблених у хмарних сервісах) на уроках математики в сучасній початковій школі є цілком виправданим, оскільки має низку переваг. Мапа думок не лише представляє інформацію, а й сам процес її створення, стимулює мозок і активує пам'ять. Тобто мова йде не про звичайне запам'ятовування чи запис математичних символів, термінів тощо, а про осмислене сприйняття, швидше й глибше розуміння, що сприяє розвитку математичної компетентності учнів початкових класів.

Перспективою подальших досліджень є апробація та експериментальна перевірка ефективності застосування інтелект-карт для формування математичної компетентності здобувачів початкової освіти в умовах

дистанційного навчання; а також пошук програмних засобів, онлайн-застосунків, які можуть використовувати молодші школярі для створення інтелект-карт самостійно.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Б'юзен Т. Мапа думок. Докладний посібник із вивчення і застосування найпотужнішого інструмента мислення у світі [Текст] : Тоні Б'юзен ; переклад з англ. Олени Замойської. Львів : Видавництво Старого Лева, 2021. 224 с.
2. Гісь О. М., Філяк І. В. Математика : підруч. для 2 кл. закл. загал. серед. освіти. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 224 с.
3. Гісь О. М., Філяк І. В. Математика : підруч. для 4 кл. закл. загал. серед. освіти (у 2-х ч.) : Ч. 2. Харків : Вид-во «Ранок», 2021. 224 с.
4. Копняк Н. Б., Крупська Т. О. Ментальні карти як засіб візуалізації навчального матеріалу у початковій школі. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 148–153.
5. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF>
6. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. № 1272. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>
7. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 р. № 1273. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273>
8. Руденко Н. М. Особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування ментальних карт на уроках математики. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2(29). С. 92–104.
9. Тоні Бюзен – винахідник мап думок [Електронний ресурс]. URL: www.tonybuzan.com
10. The Official Website for the World's Greatest test of Memory [Електронний ресурс]. URL: <https://www.worldmemorychampionships.com/>

REFERENCES:

1. Biuzen, T. (2021). *Mapa dumok. Dokladnyi posibnyk iz vyvchennia i zastosuvannia naipotuzhnishoho instrumenta myslennia u sviti [Mind Map Mastery: The Complete Guide to Learning and Using the Most Powerful Thinking Tool in the Universe]* (Oleny Zamoiskoi Trans). Lviv : Vydavnytstvo Staroho Leva [in Ukrainian].
2. His, O. M., & Filiak, I. V. (2019). *Matematyka : pidruch. dlia 2 kl. zakl. zahal. sered. osvity ["Mathematics": textbook for 2 class of general secondary education]*. Kharkiv : Vyd-vo "Ranok" [in Ukrainian].
3. His, O. M., & Filiak, I. V. (2021). *Matematyka : pidruch. dlia 4 kl. zakl. zahal. sered. osvity : part 2. ["Mathematics": textbook for 4 class of general secondary education (part 2)]*. Kharkiv : Vyd-vo "Ranok" [in Ukrainian].
4. Kopniak, N. B., & Krupaska, T. O. (2019). Mentalni karty yak zasib vizualizatsii navchalnoho materialu u pochatkovii shkoli [Mind maps as aids of visualizing educational material in the elementary school]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*, 5.2 (69.2), 148–153 [in Ukrainian].
5. Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21 liutoho 2018 r. № 87 (u redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688) [On the approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of Cabinet of Ministers of Ukraine from February 21 2018, № 87]. *zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF* Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian].
6. Pro zatverdzhennia tipovykh osvitnikh prohram dlia 1–2 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity : Nakaz MON Ukrainy vid 08.10.2019 r. № 1272 [On the approval of typical educational programs for 1-2 classes of general secondary education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from October 8 2019, № 1272]. *mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti* Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti> [in Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia tipovykh osvitnikh prohram dlia 3–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity : Nakaz MON Ukrainy vid 08.10.2019 r. № 1273 [On the approval of typical educational programs for 3-4 classes of general secondary education institutions: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine from October 8 2019, № 1273]. *mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-*

osviti-1273 Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoi-serednoi-osviti-1273> [in Ukrainian]

8. Rudenko, N. M. (2020). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do zastosuvannia mentalnykh kart na urokakh matematyky [Peculiarities of preparing future primary school teachers for using mind maps in mathematics lessons]. *Osvitohichnyi dyskurs – Educological discourse*, 2(29), 92–104. [in Ukrainian]

9. Toni Biuzen – vynakhidnyk map dumok. *tonybuzan.com* Retrieved from www.tonybuzan.com [in English].

10. The Official Website for the World's Greatest test of Memory. *worldmemorychampionships.com* Retrieved from <https://www.worldmemorychampionships.com/> [in English].

УДК 373.3.011.3-51:616.89-008.446

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.8>

Ольга КОВАЛЬЧУК

кандидат педагогічних наук, старший викладач 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: 0000-0003-3100-2538

Бібліографічний опис статті: Ковальчук, О. (2022). Виховання особистості молодшого школяра засобами арттерапії в освітньому процесі початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 54–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.8>

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто проблему виховання особистості молодшого школяра за допомогою використання засобів арттерапії. Реформація освіти та науки диктує сучасним учителям вимоги, серед яких обов'язковим елементом є використання інноваційних технологій в освітньому процесі початкової школи. Здійснено аналіз наукових джерел, який дає підстави стверджувати, що застосування засобів арттерапії забезпечують всебічний гармонійний розвиток особистості учня. Визначено, що арттерапія відноситься до особистісно орієнтованої технології виховання дітей шляхом конструктивного союзу дитини та мистецтва у процесі сприймання вже існуючих або власно створених мистецьких творів. Застосування арттерапії в освітньому процесі є яскравим прикладом гуманної педагогіки, що ґрунтується на безумовному прийнятті кожної дитини, усвідомлення її унікальності та необмежених можливостей духовного розвитку. Використання арттерапії під час уроків в початкових класах є досить дієвим механізмом налаштування учнів на заспокоєння, розслаблення, відпочинок і перехід із нервового до спокійного стану.

У межах цього дослідження арттерапія розглядається, як синтез знань з мистецтва, психології, психотерапії та педагогіки, що дозволяє осмислити процес формування особистості учня через призму особистісного, художньо-естетичного, культурного розвитку. Також було з'ясовано походження арт-терапії як терміну і сфери застосування. Арттерапія як метод дозволяє учням пізнавати світ через мистецтво, виявляти свої індивідуальні особливості, не соромлячись їх. Впровадження арттерапії в освітній процес початкової школи сприяє підвищенню рівня мотивації в учнів, становленню їх позитивної самооцінки, сприйняттю внутрішнього «Я», готовності до соціалізації. Визначено основні види арттерапії, які використовуються вчителями у процесі навчання та виховання, зокрема, музикотерапія, казкотерапія, ізотерапія. Подано приклади вправ до кожного виду арттерапії.

Ключові слова: молодший школяр, арттерапія, виховання.

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). Education of junior pupil's personality by means of art therapy [Vykhovannia osobystosti molodshoho shkoliara zasobamy artterapii v osvithnomu protsesi pochatkovoї shkoly]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 54–60, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.8>

EDUCATION OF JUNIOR PUPIL'S PERSONALITY BY MEANS OF ART THERAPY

The article examines the problem of education of junior pupil's personality by means of art therapy. The reform of education and science requires from modern teachers to use innovative technologies in the educational process of primary school as a mandatory element. An analysis of scientific sources was carried out, which gives grounds for asserting that the use of art therapy provides comprehensive harmonious development of the pupil's personality. It was determined that art therapy refers to a personally oriented technology of children's education through a constructive union of the child and art in the process of perceiving already existing or self-created works of art. The use of art therapy in the educational process is a vivid example of humane pedagogy based on unconditional acceptance of each child, awareness of his/her uniqueness and unlimited possibilities of spiritual development. The use of art therapy in lessons

in primary school is quite effective mechanism for adjusting pupils to calm down, relax, rest, and change-over from a nervous to a calm state.

Within the scope of this study, art therapy is considered as a synthesis of knowledge from art, psychology, psychotherapy and pedagogy, which allows us to understand the process of forming pupil's personality through the prism of personal, artistic, aesthetic, and cultural development. The origin of art therapy as a term and sphere of application was also clarified. Art therapy as a method allows pupils to learn about the world through art, to reveal their individual characteristics without being ashamed of them. The introduction of art therapy into the educational process of primary school contributes to increasing pupils' level of motivation, the formation of their positive self-esteem, the perception of their inner "I" and readiness for socialization. The main types of art therapy, which are used by teachers in the process of education are defined, in particular, music therapy, fairy-tale therapy, and visual art therapy. The examples of exercises for each type of art therapy are given.

Key words: junior pupil, art therapy, education.

Постановка наукової проблеми та її значення. Виховання особистості молодшого школяра регламентовано Конституцією України, Законом України «Про освіту», Державним стандартом початкової освіти. Одним з інноваційних напрямків, що використовуються у педагогічній практиці, вважається поєднання творчості, мистецтва та психотерапії, а саме арттерапія. На сьогодні не має єдиного визначення поняття «арттерапія», вона розглядається: як поєднання різноманітних видів мистецтва, що використовується під час лікування і корекції; як комплекс арттерапевтичних методик; як напрямок психотерапевтичної і психокорекційної практики. Арттерапія спрямована на подолання психологічних проблем особистості, відновлення емоційної рівноваги, трансформацію негативних переживань на позитивно забарвлені відчуття і думки, її активно використовується під час розвитку і підготовки дитини до життя в соціумі, зокрема, в дитячому садку і в школі. В освітньому процесі вона виконує ряд функцій, таких як виховна, корекційна, психотерапевтична, діагностична, розвиваюча. Дозволяє розвинути пізнавальні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, образно-логічне мислення, просторову уяву), процеси саморегуляції, сенсорноперцептивну сферу, творчий потенціал, формувати комунікативні навички та установку на позитивне ставлення до себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психолого-педагогічні аспекти арттерапії розробляли такі науковці, як Л. Аметова, Г. Бурковський, М. Бурно, А. Грішина, Б. Карвасарський, А. Ковінько, Т. Кісельова, К. Рудестам, О. Сорока, Р. Хайкін. Дослідженням розвитку творчого потенціалу особистості займалися Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, В. Дружинін, Г. Костюк, Н. Лейтес, О. Леонтєв, О. Матюшкін, А. Петровський, С. Рубінштейн.

Мета статті. Мета статті – дослідити застосування арттерапії у процесі становлення особистості молодшого школяра.

Виклад основного матеріалу. Досвід застосування арттерапії має багатовікову історію. Ще в давні часи люди замислювалися над впливом живопису, музики на духовний розвиток особистості. Арттерапія як термін почав застосовуватися психологами Західної Європи в середині ХХ століття. Давні культури та цивілізації помітили вплив мистецтва на психічний стан людини та активно використовували в повсякденному житті переважно у ритуальних діях. Потім такі ефекти стали застосовувати і у світському житті. Так, наприклад, в епоху античності та Середньовіччя була велика віра в цілющий вплив музики. А у Італії навіть функціонували «лікувальні» лялькові театри.

Проте, як науково-практичний напрям арттерапія, а саме терапія мистецтвом зародилася в контексті ідей З. Фрейда і К. Юнга. Психологи використовували у психотерапевтичній практиці художню творчість, як один з методів терапевтичної дії, завдяки якій психічно хворі могли виразити в малюнках свої приховані психотравмуючі переживання і тим самим звільнитися від них.

Арттерапія дозволяє подолати емоційне напруження, вивільнити емоції, які накопилися, позбутися негативу. Вона апелює до внутрішніх, самозцілюючих ресурсів людини, тісно пов'язаних з її творчими можливостями. Вся увага зосереджена на власних почуттях і емоціях. За допомогою символів, образів, метафор, через які інформація кодується на несвідомому рівні психіки, витягується певна проблема, що захована за ними, дозволяє спроектувати її на свідомий рівень та пропрацювати пов'язані з нею емоції та переживання і звільнитися від застарілих чи витіснених емоцій.

При цьому не обов'язково творити шедеври, головне – привести свій емоційний стан в рівновагу. По суті, метод арт-терапії ґрунтується на вірі в те, що абсолютно кожна людина має творчі здібності. І неважливо, що при цьому не всі стають великими художниками, акторами або поетами. Головне, що людині властива тяга до прекрасного і бажання самому створювати щось унікальне. Отже, особливістю арттерапевтичних методів є не результат чи готовий продукт, а процес. Ми насолоджуємося роботою, відслідковуємо емоції, які ми переживаємо в процесі такої роботи.

Арттерапія – це метод розвитку та корекції сторін особистості за допомогою різних видів мистецтва. Це турбота про емоційне самопочуття і психологічне здоров'я дитини через художню діяльність. Вона відіграє величезну роль у розвитку і корекції емоційного світу дитини. Основною метою, якої є розвиток дітей, формування основ художньої культури, соціальна адаптація особистості засобами мистецтва.

Творчість – засіб самопізнання, самовираження, це немов би дзеркало у якому відображаються потаємні бажання, думки та очікування людини.

На цілющі якості арттерапії вказувала І. Ликова, яка стверджувала, що всі види арттерапії можна використовувати з метою корекції психічного здоров'я дитини (Lykova, 2007).

Арттерапія – це інструмент для гармонізації внутрішнього світу людини, який заснований на використанні різних видів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини. Арттерапія здатна простими й екологічними засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної людини, тому останнім часом все ширше застосовується в сфері освіти.

Як стверджує О. Вознесенська, арттерапія належить до молодих форм психологічної допомоги, що інтенсивно розвиваються. В Україні арт-терапія перебуває у стадії становлення. Найбільш поширені такі її форми як терапія за допомогою образотворчого мистецтва, танцювально-рухова терапія й казкотерапія, бібліотерапія. Меншою мірою описана робота українських арт-терапевтів у рамках кольоротерапії, драматерапії, музикотерапії, манкотерапії як форми піскової терапії (Voznesenska, 2014).

Авторка виокремлює особливості арт-терапії в Україні: поєднання арт-діяльності й психотерапевтичних форм роботи; опора на народне мистецтво; переважний розвиток в соціальній сфері та освіті; мультимодальність; тяжіння до використання принципово нових форм арт-терапії, нових підходів в мистецтві взагалі, постмодерністського підходу до терапевтичної роботи (Voznesenska, 2014).

Теоретичним підґрунтям арттерапії є знання загальної, вікової і спеціальної психології. Знання закономірностей генезису психіки дітей і особливостей психічного розвитку дітей з проблемами допомагають розробити діагностичні підходи виховання дитини, здійснити процес навчання, виховання і корекції за допомогою артзасобів (Bohush, 2006).

За останні роки арттерапія широко почала застосовуватися в освітньому процесі школи, а особливо у початковій освіті. Нова українська школа – це особливий простір, який покликаний розвинути особистість кожного учня, підвищити продуктивність його пізнавальної та творчої діяльності, при чому з опорою на потреби кожного учня (Hudyma, 2018). Як зазначено у Державному стандарті початкової освіти метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, 2019).

Арттерапевтична робота в школі дозволяє підвищити значимість проблеми психічного здоров'я учнів. Технологія педагогічної арт-терапії представлена в освіті як набір технік, спрямованих на нове, нетипове вирішення конкретних практичних задач. До основних виховних завдань, які вирішує арттерапія можемо віднести: формування усвідомленого ставлення дитини до себе як особистості, прийняття себе та розуміння власної цінності як людини, формування гармонійної особистості; усвідомлення свого взаємозв'язку зі світом та свого місця в навколишньому соціокультурному просторі; творча самореалізація та саморозкриття особистості.

Освітні технології в арттерапії спрямовані на виховання художнього розвитку дитини, полегшення процесу адаптації до навчання,

покращення когнітивних функцій. Вони сприяють збереженню цілісності особистості, так як поєднують у собі інтелектуальне і художнє сприйняття світу, формують систему духовно-моральних цінностей через цілісну сферу мистецтва, озброюють педагога системою засобів та прийомів, що дозволяють м'яке входження до системи знань, сприяють розвитку всіх органів чуття, пам'яті, уваги, інтуїції, сприяють адаптації особистості.

Оскільки, арттерапія діє через засоби мистецтва, тому вона ґрунтується передусім на специфіці видів мистецтва (музика – музикотерапія; образотворче мистецтво – ізотерапія; театр, образ – імаготерапія; література, книга – бібліотерапія, танець, рух – кінезітерапія). У свою чергу кожен вид арт-терапії підрозділяється на підвиди (Artpedahohyka u artterapyia v spetsyalnom obrazovanuu, 2001).

Різні види арт-терапії надають можливість самовираження, самопізнання і дозволяють особистості піднятися на вищий щабель свого розвитку (Soroka, 2008).

Використання різних елементів арт-терапії в освітньому процесі покликане, перш за все, сприяти духовно-моральному вихованню дітей; відкривати перед ними все нові простори для самопізнання і вільного творчого самовираження. Вільне самовираження необхідне або бажане для того, щоб допомогти дитині усунути прояви її негативного психоемоційного стану, вирішити наявні психологічні проблеми тощо. Можливості арттерапії дозволяють стримувати прояви негативної агресивної енергії на оточуючих або «всередину себе».

Методи арттерапії можна використовувати для розвитку командної поведінки та групової згуртованості, вони допомагають дитині висловити те, для чого у неї не знаходиться слів, або те, що вона не може озвучити. І це приносить задоволення (Kutsyn, 2020).

Під час виховання молодших школярів виділяють 4 основних напрямки арт-терапії:

1. Пасивна арт-терапія. Використання для «лікування» вже існуючих творів мистецтва шляхом їх аналізу та інтерпретації молодшим школярем. В освітньому процесі початкової школи можна використовувати картини відомих художників на різних предметах, а саме: на читанні при переказі оповідань, на уроках української мови для написання творів і переказів.

Внаслідок роботи з картинами відбувається активізація уяви і мислення дітей, збагачення їхніх емоційної сфери, поглиблення світогляду учнів тощо.

2. Активна арт-терапія. Спонування молодших школярів до самостійної образотворчої творчості. При цьому творчий акт (малювання, ліплення, робота з піском) розглядається як основний лікувальний чинник. Варто зазначити, що процес «творіння» може відбуватися на будь-якому уроці (не лише на уроках дизайн і технології).

3. Одночасне використання першого і другого напрямів. Наприклад, під час розгляду картини відомого художника вчитель може запропонувати школярам домалювати те, що знаходиться за межами картини.

4. Акцентування ролі самого вчителя у процесі залучення дитини до творчості. Дуже важливими є взаємостосунки вчителя початкових класів, який виконує роль психотерапевта, і молодшого школяра. Вчитель навчає своїх вихованців обмірковувати, порівнювати й оцінювати твори мистецтва, допомагає зрозуміти і знайти себе (Kozihora, 2018).

У початковій школі найбільш поширеними є такі види арттерапії: музикотерапія, ізотерапія, казкотерапія.

Один із найпоширеніших видів арт-терапії є музикотерапія – це вид арттерапії, при якому музика використовується з лікувальною або корекційною метою. Музикотерапія представляє у галузі медицини та психології психокорекційний напрямок, в основі якого лежать два аспекти дії: психосоматичний («лікувальний» ефект на функції організму) і психотерапевтичний (корекція відхилень психоемоційного стану організму). Саме ефект катарсичної дії музики дозволяє використати її в якості корекційної роботи з дітьми, а особливо молодшими школярами (Artpedahohyka u artterapyia v spetsyalnom obrazovanuu, 2001).

Застосування музики на уроках різних освітніх галузей в якості основного та ведучого фактора дії на розвиток дитини включає такі напрями, зокрема вокалотерапія (співи), музикотерапія в рухах (танці, музично-ритмічні ігри), музикування на музичних інструментах та інші.

Музичне навчання спрямоване на розвиток рецептивної та активної музичних комунікацій. Рецептивна проявляється у вигляді музичного

супроводу конкретного виду навчальної діяльності учнів, який передбачає прослуховування творів мистецтва та не вимагає від дітей усвідомлення емоційного змісту музичних фрагментів. Таким чином, музичний супровід створює психологічно комфортну атмосферу. За таких умов домінуюче положення займає навчання, а учитель формулює установку школярів на більш якісне виконання навчального завдання під «музичний акомпанемент» (Malashevskaya, 2017).

В свою чергу, активні музичні комунікації використовуються під час перерв та виховних заходів включають різноманітні музикотерапевтичні, психогімнастичні, фізичні та дихальні вправи. Наприклад, *вправа «Зіграй свій настрій»*, яка відноситься до колективної форми активного музикування на шумових інструментах. Під час неї діти навчаються озвучувати вірші, грати в ансамблі, а ще – імпровізувати власні невеличкі п'єси, утілюючи в них свій настрій та звукові уявлення; *вправа «Шарф із чарівними історіями»*, вчитель вмикає музику, рухає над дитиною великий яскравий шарф, водночас розповідаючи фантазійну історію (наприклад, про саму дитину, з якою проводить вправу), при цьому дитині пропонується довільно рухатися, коли шарф «злітає» вгору або колихається з боку в бік, і зупинятися, коли шарф опускається.

Не менш поширеним є використання ізотерапія (малюнок, ліплення) – корекційний вплив здійснюється за допомогою образотворчої діяльності. В початковій школі використовують існуючі витвори образотворчого мистецтва шляхом їх аналізу і інтерпретації учнями та спонукають до самостійних творчих проявів в образотворчій діяльності.

Перевага ізотерапії вбачається в тому, що в процесі творчої діяльності, коли дитина малює, вона відкриває свої відчуття та емоції на папері, що знаходяться на підсвідомому рівні. У процесі зображувальної діяльності відбувається залучення до роботи обох півкуль головного мозку, активізується конкретно-образне та абстрактно-логічне мислення, діти вчаться користуватися різними зображувальними техніками, зокрема такими, як: малювання з використанням різноманітних шаблонів, трафаретів, природних матеріалів; створення образів за допомогою пластиліну та додаткових мате-

ріалів; «малювання долоньками», «пальчикове малювання»; різноманітні ігри з фарбою (кляксографія); малювання акварелями по мокрому аркуші паперу; об'ємні аплікації; колажі тощо (Hladush, 2014).

У початкових класах варто використовувати наступні вправи: *вправа «Чарівна ниточка»* – малюнок викладається по контуру зображень різних за допомогою шнурка або товстої нитки, тобто «малювання» за допомогою нитки. Ця техніка сприяє **розвитку пам'яті, акуратності, дисциплінованості, фантазії, дрібної моторики, уваги та мислення**. *Вправа «Малювання себе»* дитині пропонується намалювати себе у вигляді рослини чи тварини.. Після закінчення виконання завдання всі роботи вивішуються на стенд і учасники робіт намагаються вгадати, яка робота кому належить. Діляться своїми відчуттями і враженнями про роботи інших учнів. Вправа дозволяє розкрити та пізнати себе. *Вправа «Продряпування»* розвивати уяву та дрібну моторику рук, знімає емоційну напругу. Графічна робота виконується на мильній підкладці. Виконана робота нагадує гравюру.

Ще одним чарівним методом є казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків з навколишнім світом. Казкотерапія є різновидом бібліотерапії, що зрештою виділяється у самостійний напрям арттерапії. Читання дитячих творів допомагають дитині прояснити різноманітні життєві ситуації, відреагувати накопичені негативні емоції, познайомитись із стратегіями соціально-схвальної поведінки. Крім того, казка дозволяє побувати дитині в ролі казкового героя в певних конфліктних ситуаціях та віднайти нові способи вирішення негативної ситуації.

У символічній формі казки несуть інформацію про особливості цього світу, зокрема:

- як влаштований світ і хто його створив;
- що відбувається з людиною в різні періоди її життя;
- які етапи самореалізації проходить чоловік;
- які етапи самореалізації проходить жінка;
- які пастки, спокуси, труднощі та перешкоди зустрічаються у житті та як із ними впоратися;
- як здобувати кохання та дружбу;
- якими цінностями керуватися в житті;

- як будувати стосунки з дітьми і батьками;
- як боротися і пробачати (Kyseleva, 2007).

Терапевтична казка може бути **готова або її можна скласти самостійно**. Молодшим школярам вчитель **читає казку, при чому** дозволяється видозмінювати текст, додавати і вилучати фрази чи слова, потім **обговорюють ключові моменти**, мотиви поведінки, результати, і на останок – дитині пропонується **намалювати малюнок**, який ілюструє казку або ключовий момент для дитини. Інколи можна використовувати ще один заключний етап – **драматизація або “програвання” казки** чи її частин.

Дослідниця Л. Терлецька зазначає, що казкотерапія як метод арт-терапії використовується в ситуаціях, коли дитина розгублена, занадто напружена, потрібно активізувати взаємодію між учасниками колективу (Terletska, 2006).

Позитивний вплив на дитину можливий завдяки поєднанню різних засобів арттерапії:

опорі на вербальний рівень (робота з казкою, фільмом), продовження на невербальному рівні (малювання, ліплення, колаж, оригамі) і завершення на вербальному рівні (проговорювання нового досвіду).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, можна зазначити, що арт-терапія може бути застосована на предметах мистецтв як корекційно-розвитковий засіб у роботі з молодшими школярами. Це дозволяє максимально мобілізувати творчий потенціал дитини і знайти ті способи творчого самовираження, які найбільше відповідають її можливостям і потребам і можуть бути застосовані під час уроку. Елементи арттерапії, які ми пропонуємо використовувати не лише на предметах мистецтва, а й на інших навчальних дисциплінах, мають унікальні можливості посилити результативність навчального та виховного впливів на дитину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов Е. А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. М. Академия. 2001. 248 с.
2. Богуш А. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: Монографія. Луганськ : Альма-матер. 2006
3. Вознесенская Е.Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине *Наукові праці: Науково-методичний журнал*. Вип. 95. Т. 105. Педагогіка. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 2009. С. 19–24.
4. Вознесенська О.Л. Арт-терапія в Україні: стан та перспективи розвитку *Львівсько-Ряшівські наукові зошити*. Культура – Мистецтво – Освіта – Терапія в міждисциплінарній перспективі. Вип. 2. Wydawnictwo uniwersytetu rzeszowskiego. 2014. P. 93–103.
5. Гладуш В.А. Шляхи вдосконалення професійної підготовки логопедів в Україні (1960-ті рр.) *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* науковий журнал СумДПУ ім. А. С. Макаренка. Суми. 2014. № 17(35). С. 56–65
6. Гудима Н. Підготовка вчителя нової української школи на засадах компетентнісного підходу *Педагогічна освіта: теорія і практика* Збірник наукових праць. Випуск 25 (2–2018) Частина 2. С. 202–208.
7. Державний стандарт початкової освіти Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
8. Козігора М.А. Арт-терапія як засіб навчання і виховання учнів початкової школи *«Молодий вчений»* № 7(59) липень. 2018. С. 198–201.
9. Куцин Е. Педагогічні умови формування арт-терапевтичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва Збірник наукових праць *Проблеми підготовки сучасного вчителя* Вип. 1(21), ч. 2, 2020. С. 97–105.
10. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Речь, 2007. 336 с.
11. Ликова І. Програма художнього виховання, навчання і розвитку дітей 2-6 років «Кольорові долоньки». Х. : «Ранок». 2007.
12. Малашевська І. Теорія і практика навчання музики дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії автореферат дис. ... доктор. пед. наук 13.00.02. Київ. 2017. с. 40.
13. Сорока О. Арт-терапія в соціальній сфері : курс лекцій. Тернопіль. ТДПУ, 2008.
14. Терлецька Л. Г. Арт-терапія як метод дослідження творчого психічного здоров'я особистості *Психологічна газета*. ТОВ «Мікрос-СВС» за сприяння Інституту психології ім. Г.С. Костюка. 2006.

REFERENCES:

1. Medvedeva E. A., Levchenko Y.Iu., Komysarova L.N., Dobrovolskaia T.A. (2001). Artpedahohyka y artterapyia v spetsyalnom obrazovanuu : Uchebnyk dlia vuzov. M. Akademyia.

2. Bohush A. (2006) Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: Monohrafiia. Luhansk : Alma-mater.
3. Voznesenskaia E.L. (2009) Osobennosti y perspektivy razvytyia art-terapyu v Ukrainy Naukovi pratsi: Naukovo-metodychnyi zhurnal. Vyp. 95. T. 105. Pedahohika. Mykolaiv : Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly. S. 19–24.
4. Voznesenska O.L. (2014) Art-terapiia v Ukraini: stan ta perspektivy rozvytku Lvivsko-Riashivski naukovi zoshyty. Kultura – Mystetstvo – Osvita – Terapiia v mizhdystyplinarnii perspektyvi. Vyp. 2. Wydawnicywo uniwersytetu rzeszowskiego. P. 93–103.
5. Hladush V.A. (2014) Shliakhy vdoskonalennia profesiinoi pidhotovky lohopediv v Ukraini (1960-ti rr.) Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii naukovyi zhurnal SumDPU im. A. S. Makarenka. Sumy. № 17(35). S. 56–65
6. Hudyma N. (2018) Pidhotovka vchytelia novoi ukrainskoi shkoly na zasadakh kompetentnisnoho pidkhotu Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 25. Chastyna 2. S. 202–208.
7. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity Rezhym dostupu <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
8. Kozihora M.A. (2018) Art-terapiia yak zasib navchannia i vykhovannia uchniv pochatkovoï shkoly «Molodyi vchenyi» № 7(59) lypen. S. 198–201.
9. Kutsyn E. (2020) Pedahohichni umovy formuvannia art-terapevtychnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva Zbirnyk naukovykh prats Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia Vyp. 1(21), ch. 2. S. 97–105.
10. Kyseleva M.V. (2007) Art-terapyia v praktycheskoi psykholohyy y sotsyalnoi rabote. Rech. 336 s.
11. Lykova I. (2007) Prohrama khudozhnoho vykhovannia, navchannia i rozvytku ditei 2–6 rokiv «Kolorovi dolonky». Kh. : “Ranok”.
12. Malashevska I. (2017) Teoriia i praktyka navchannia muzyky ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku z vykorystanniam muzykoterapii avtoreferat dys. ... doktor. ped. nauk 13.00.02. Kyiv. s. 40.
13. Soroka O. (2008) Art-terapiia v sotsialnii sferi: Kurs leksii. Ternopil. TDPU.
14. Terletska L. H. (2006) Art-terapiia yak metod doslidzhennia tvorchoho psykhičnoho zdorovia osobystosti Psykholohichna hazeta. TOV “Mikros-SVS” za spriannia Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka.

УДК 373.3.016:811/821]:004

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.9>

Наталія МЕЛЕКЕСЦЕВА

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 обл., Україна, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

Наталія ГУДИМА

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

ORCID: 0000-0002-6192-3779

Бібліографічний опис статті: Мелекєсцева, Н. (2022), Гудима, Н. (2022). Формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної галузі під час роботи з медіатекстами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 61–67, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.9>

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ ПІД ЧАС РОБОТИ З МЕДІАТЕКСТАМИ

У статті описано теоретичні аспекти формування навичок медіаграмотності учнів початкових класів, зумовлених використанням медіа в освітньому просторі Нової української школи. Визначено та схарактеризовано компоненти медіаграмотності здобувача початкової освіти: естетичні і креативні навички; інтерактивні навички; навички критичного аналізу; навички кібербезпеки.

Медіаграмотність у початковій освіті розглядають у контексті мовно-літературної освітньої галузі й визначають окремою змістовою лінією «Досліджуємо медіа». Автори типових освітніх програм (під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна) таку змістову лінію розкривають через ознайомлення молодших 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.

З'ясовано, що типові освітні програми для 1–4 класів Нової української школи основою формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти визначають роботу з медіатекстами, що відрізняються від традиційних текстів за каналами сприйняття, й передбачають їх аналіз через аудіальні, візуальні та аудіовізуальні медіа.

Досліджено, що на уроках мовно-літературної освітньої галузі робота з медіатекстами здійснюється за трьома напрямками. Перший напрям передбачає розвиток видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, усного й письмового мовлення) засобами медіатекстів. Другий напрям охоплює сприймання, аналіз та інтерпретацію медіатекстів, розвиток умінь у молодших школярів виокремлювати цікаву для них інформацію, описувати враження від медіатексту, висловлювати власну думку щодо подій, явищ і цінностей, пояснювати їх вплив на власне сприйняття, а також формування оцінного ставлення учнів до змісту й форми медіатекстів (їх правдоподібності, мети створення та впливу на аудиторію). Доведено, що особливої актуальності під час роботи з медіатекстами набувають навички критичного мислення учнів. Третій напрям – це створення й презентація молодшими школярами власних простих аудіальних, візуальних та аудіовізуальних медіатекстів із урахуванням мети й адресата.

Визначено педагогічні умови формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі: готовність учителя впроваджувати медіаосвіту в освітній процес початкової школи; партнерська взаємодія школи та сім'ї; організація різноманітних форм роботи з медіатекстами та їх систематичне застосування в освітньому процесі початкової школи.

Ключові слова: медіаграмотність, медіатекст, медіапродукт, медіа, мовно-літературна освітня галузь, здобувачі початкової освіти, Нова українська школа.

Nataliia MIELIEKIESTSEVA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0003-0330-2920

Nataliia HUDYMA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-6192-3779

To cite this article: Mieliekiestseva, N. (2022), Hudyma, N. (2022). Formuvannia navychok mediahramotnosti здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної haluzi pid chas roboty z mediatekstamy [Formation of primary school learners' media literacy skills in the lessons of language and literature branch while working with media texts]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 61–67, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.9>

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS' MEDIA LITERACY SKILLS IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE BRANCH WHILE WORKING WITH MEDIA TEXTS

The article describes the theoretical aspects of the formation of primary school pupils' media literacy skills, caused by the use of media in the educational space of the New Ukrainian School. The components of media literacy of primary school learners are defined and characterized: aesthetic and creative skills; interactive skills; critical analysis skills; cyber security skills.

Media literacy in primary education is considered within the field of language and literature educational branch and is determined by a separate content line "Exploring media". The authors of the syllabi (O. Savchenko and R. Shyian) reveal such a content line by acquainting junior pupils with the basics of digital literacy and forming learners' ability to analyze, interpret, critically evaluate information in media texts, create their own media products and use them to enrich their own experience.

It has been found that in the syllabi for grades 1–4 of the New Ukrainian school as the basis for the formation of primary school learners' media literacy skills is defined the work with media texts differing from traditional texts in terms of channels of perception and their analysis through audio, visual and audiovisual media.

It has been investigated that in the lessons of the language and literature educational branch the work with media texts is carried out in three ways. The first way involves the development of pupils' speech activity (listening comprehension, reading, speaking and writing) by means of media texts. The second way covers the perception, analysis and interpretation of media texts, the development of junior pupils' skills to find information of interest to them, describe their impressions of a media text, express their own opinion about events, phenomena and values, explain their influence on their own perception, as well as the formation of learners' evaluative attitude towards the content and form of media texts (their real character, purpose of creation and influence on the audience). It has been proven that learners' critical thinking skills become especially relevant when working with media texts. The third way is the creation and presentation by junior pupils of their own simple audio, visual and audiovisual media texts according to the purpose and addressee.

Pedagogical conditions for the formation of primary school learners' media literacy skills in the lessons of language and literature educational branch are set: the teacher's readiness to introduce media education into the educational process of primary school; partnership between school and family; organization of various forms of work with media texts and their systematic use in the educational process of primary school.

Key words: media literacy, media text, media product, media, language and literature educational branch, primary school learners, New Ukrainian school.

Постановка наукової проблеми та її значення. Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти в Україні є перехід до інформаційного суспільства, що зумовлює використання медіа в освітньому просторі як важливого засобу розвитку Нової української школи.

У Законі «Про освіту» визначено десять ключових компетентностей НУШ, одна з яких – інформаційно-цифрова, що передбачає впевнене, критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією

на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні (Derzhavnyi standart rochatkovoї osvity, 2018).

Як відомо, сучасні молодші школярі є представниками цифрового покоління, мають навички володіння комп'ютерною технікою, мобільними телефонами й іншими гаджетами, є активними користувачами інтернету, соціальних мереж. Відтак діти є активними споживачами медіаінформації – у повсякденному житті вони натрапляють на оголошення, рекламу, інформаційні повідомлення, які формують у них уявлення про модель сучасного світу та соціальні відносини.

Медіа своїм віртуальним світом впливає на емоційний та інтелектуальний розвиток дитини, її психіку. У силу свого віку та розвитку дітям молодшого шкільного віку важко фільтрувати сприйняту інформацію, тому важливо з перших днів у школі формувати медіаграмотного користувача – навчати дітей критично ставитися до інформаційних повідомлень, розрізняти факти й судження, формувати здатність розуміти реальність, сприймати й аналізувати медіатексти.

В умовах сьогодення початкова школа є інформаційно-освітнім середовищем, спрямованим на подолання медіаризиків для здобувачів освіти, яке формує медіаграмотну особистість, медіаспоживача, що вміє знаходити потрібну інформацію і перевіряти її достовірність, медіаторця, який грамотно і відповідально створює власні медіапродукти (Mediahramotnist u rochatkovii shkoli, 2018).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження різних аспектів медіаосвіти здійснюються науковцями багатьох країн. Питання медіаграмотності, вивчення медіа та їх впливу на суспільство, освоєння здобувачами освіти умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії із сучасними медіа, перебувають у центрі уваги таких зарубіжних науковців, як Р. Гоббс та Р. К'юбі (США), Ж. Гоне та К. Ермелен (Франція), Б. Шерб (Німеччина), й таких українських учених, як О. Баришполец, О. Волошенко, Н. Габор, В. Іванов, Л. Найдьнова, І. Слісаренко, М. Тимошик.

Проблеми медіаосвіти початкової школи розглядають В. Маламед, О. Волошенко, С. Пензай; дослідженням питань формування медіаграмотності молодших школярів займаються такі зарубіжні вчені, як В. Вайдінгер,

Р. Голоб, А. Ескода, Е. Лі, А. Малютіна, Е. Нікітіна, П. Пури, Е. Схільдер, І. Толмачева, а також вітчизняні дослідники О. Волошенко, Г. Дегтярьова, В. Іванов, В. Літостанський та інші.

У процесі аналізу наукової літератури з'ясовано, що впровадження медіаосвіти та формування медіаграмотності здобувачів початкової освіти стає дуже важливим аспектом в умовах сучасного світу та його нагальною потребою, проте залишається недостатньо дослідженим питанням, що й зумовлює **актуальність** наукової розвідки.

Мета статті. Мета статті – схарактеризувати теоретичні аспекти формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти Нової української школи на уроках мовно-літературної освітньої галузі в процесі роботи з медіатекстами.

Виклад основного матеріалу. Важливого значення набуває усвідомлення вчителем початкової школи необхідності формування у молодших школярів навичок ХХІ століття, оскільки це набір ключових навичок для життя, якими повинна опанувати сучасна людина для успішної реалізації власних потреб у мінливому та конкурентному суспільстві. Ці навички було запропоновано представниками організації «Партнерство задля розвитку навичок 21 століття». Звернемо увагу, що вміння працювати з інформацією, медіа та комп'ютерні навички внесено до переліку життєво важливих (The Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning).

Медіаграмотність визначають як «складову медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» (Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia), 2016).

Загалом медіаграмотність – це набуті під час навчання навички аналізу й оцінювання медіа.

Аналіз психолого-педагогічної літератури виявив, що медіаграмотність здобувача початкової освіти охоплює такі компоненти:

– естетичні і креативні навички: здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіаконтент;

– інтерактивні навички: здатність спілкуватись за допомогою медіа і приміряти на себе різні медіаролі. Інтерактивні навички вказують на готовність висловлювати свої думки і настанови;

– навички критичного аналізу – уміння інтерпретувати і розуміти значення різних медіа контентів. Учень може інтерпретувати і оцінювати медіа форми і контент, використовуючи різні аналітичні інструменти. Ці навички краще розвиваються через вивчення різноманітних медіа контентів і жанрів;

– навички безпеки – вміння знаходити вихід зі скрутних ситуацій і уникати їх. Найважливіші навички безпечної поведінки у віртуальному просторі – захист приватного простору і вміння уникати шкідливих контактів і контенту (Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia mediaosvity v pochatkovii shkoli, 2021).

Аналіз освітніх документів виявив, що «медіаграмотність» як окреме поняття у них не визначається. Проте у мовно-літературній освітній галузі Державного стандарту загальної початкової освіти знаходимо такий очікуваний результат: «учень сприймає, аналізує, інтерпретує, критично оцінює інформацію в текстах різних видів, медіатекстах та використовує її для збагачення свого досвіду» (Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity, 2018). У цьому твердженні відображено основні процеси, що складають медіаграмотність.

Окреслені вимоги реалізують у типових освітніх програмах Нової української школи: освітньою програмою, створеною під керівництвом О. Савченко, та освітньою програмою, створеною під керівництвом Р. Шияна. Обидві програми в мовно-літературній освітній галузі виокремлюють змістову лінію «Досліджуємо медіа», що передбачає формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти. Автори програм визначають перелік медіапродуктів для початкової школи (комікси, дитячі журнали, реклами, листівка, фото-колаж; у типовій освітній програмі за редакцією Р. Шияна додаються мультфільми, кіноафіша, стіннівка, аудіо та відеоматеріали), основні дії з ними та низку простих медіапродуктів, які мають навчитися створювати молодші школярі

(Typovi osvritni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity : 1–2 ta 3–4 klasy, 2019).

Зауважимо, що автори програм використовують різні поняття: у типовій освітній програмі, створеній під керівництвом О. Савченко, вжито термін «медіатекст» як об'єкт, що несе медіаінформацію. Натомість у типовій освітній програмі, створеній під керівництвом Р. Шияна, використано термін «медіапродукт», хоча ці поняття є тотожними. Крім того, в типовій освітній програмі за редакцією Р. Шияна наголошено, на що саме вчителів звертати увагу в аналізі форми медіатексту (наприклад, використання в медіатексті голосу, музичного супроводу, фонових шумів, кольорів, спецефектів тощо), а також приділено увагу розвитку уміння критичного мислення (визначення правдоподібності описаних подій і тверджень з медіатексту; розрізнення фактів і суджень у простому медіатексті).

Отже, обидві типові освітні програми для 1–4 класів НУШ визначають основою формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти роботу з медіатекстами й передбачають їх аналіз через аудіальні, візуальні та аудіовізуальні медіа.

Українські експерти з медіаграмотності визначили основні аспекти формування медіаграмотності учнів початкової школи (на основі праці Kathleen Tyner “Literacy in a digital world”, 1998): доступ до медіа; аналіз медіатекстів; оцінка медіатекстів; створення медіапродукції (Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia mediaosvity v pochatkovii shkoli, 2021).

Як бачимо, ключовою у процесі формування навичок медіаграмотності учнів початкових класів теж постає робота з медіатекстами – текстами будь-якого медійного виду і жанру. Важливим у цьому контексті є усвідомлення особливостей медіатексту: на відміну від традиційного тексту він об'єднує в єдине ціле словесні, візуальні й аудіальні символи. Такі тексти відрізняються каналами сприйняття: під час роботи з медіатекстом дитина читає та розглядає (наприклад, комікс), слухає (аудіокнига чи аудіовистава), слухає та розглядає (мультфільм, кінофільм).

На уроках мовно-літературної освітньої галузі робота з медіатекстами здійснюють за трьома напрямками:

1) для розвитку видів мовленнєвої діяльності;

2) дослідження медіатекстів;

3) створення простих медіапродуктів (Ропомарова, 2020).

Перший напрям передбачає роботу з різними типами медіатекстів із метою формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання – аудіальні медіа (звукозаписи), читання – візуальні медіа (книжки, журнали, газети, комікси), усне та писемне мовлення – текстотвірна діяльність за візуальними (малюнком, світлиною, картиною, коміксами) та аудіовізуальними (мультфільмом, телепередачею, фільмом) медіатекстами.

Другий напрям – сприймання, аналіз та інтерпретація медіатекстів, у процесі якого формують такі вміння:

– досліджувати зображення подій у медіатекстах;

– порівнювати нові типи подій із відомими учням;

– застосовувати медіа для використання раніше набутих знань і вмінь;

– знаходити й описувати різні стереотипи в медіатексті (наприклад, герой, лиходій тощо);

– розуміти відмінності між видами медіа (преса, телебачення, кіно тощо);

– розуміти способи організації матеріалу в медіатексті;

– аналізувати значення словесних і візуальних символів (наприклад, роль знаків у рекламі);

– розуміти й визначати структуру медіатексту: зав'язку, розвиток дії та розв'язку сюжету (Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia mediaosvity v rochatkovii shkoli, 2021).

Також особливої актуальності під час дослідження медіатекстів є формування оцінного ставлення до їх змісту: усвідомлення різниці між реальними подіями та їх відображенням медіатекстами, застосування власного життєвого досвіду та критичного мислення щодо правдоподібності описаних у медіатексті подій, визначення мети й адресата медіатексту, його впливу на людину, а також пояснення ролі елементів медіатекстів (голосу, музичного супроводу, фонових шумів, кольорів, спецефектів тощо) для розуміння їх змісту.

Не менш важливим під час роботи з медіатекстами є навчання учнів виокремлювати цікаву для них інформацію, описувати враження від змісту й форми медіатексту, висловлювати власну думку щодо подій, явищ і цін-

ностей у медіатексті, пояснювати їх вплив на власне сприйняття дійсності.

Джерелом медіатекстів, які самостійно добирають учителі для роботи в класі, здебільшого є ютуб – сайт, на якому розміщують відеоматеріали, як професійні, так і аматорські відеозаписи, зокрема відеоблоги. На ютубі користувачі можуть переглядати контент, залишати коментарі, рекомендувати його іншим. Важливо також ознайомити учнів і з видами телевізійних програм, які теж є джерелом медіатекстів: новинними, розважальними, ток-шоу, ігровими, спортивними, просвітницькими, дитячими (Hudyma, Mieliekiestseva, 2022).

Третій напрям охоплює розвиток мовленнєво-творчих здібностей здобувачів початкової освіти – створення й презентацію власних медіатекстів із урахуванням мети й аудиторії: аудіальних (презентація роботи групи, оголошення, запис новин, прогнозу погоди, створення аудіокниг, озвучування мультфільмів тощо), візуальних (світлин, листівок, коміксів, книжок, стіннівок, колажів, рекламних листівок тощо), аудіовізуальних (відеозаписів виступу, вистав, віртуальних екскурсій, інтерв'ю, відеореклами, відеопривітань, буктрейлерів тощо).

Така робота може здійснюватися індивідуально або в групі, самостійно або за допомоги вчителя. У процесі такої діяльності учні вчаться використовувати різні форми презентації медіатекстів, створювати усні й письмові монологічні (розповіді, описи, есе, міркування) та діалогічні висловлювання.

Надзвичайно актуальним в умовах сьогодення для сучасних дітей є створення таких медіатекстів як пости в соціальних мережах, тому варто ознайомити учнів із правилами їх написання:

1. Завдання першого рядка – захопити увагу читача.

2. Завдання кожного абзацу – утримати читача до наступного.

3. Абзаци повинні бути короткими, їх потрібно писати так, щоб читач міг зрозуміти зміст тексту, навіть якщо пропустив попередній абзац.

4. Не варто забувати про надзвичайно важливе правило – тексти мають бути грамотними: будь-яка пропущена чи зайва кома може не тільки заплутати читача, а й «злякати» його.

5. Текст посту можна підкріпити картинкою, це зробить його помітнішим серед інших новин

(Nova ukrainska shkola: metodyka formuvannia umin z mediahramotnosti na zaniattiakh z predmetiv movno-literaturnoi haluzi v pochatkovii shkoli, 2020).

Крім того, в контексті виконання окресленого завдання варто провести бесіду з учнями щодо правил користування соціальними мережами: яку інформацію можна / не можна публікувати, про захист персональних даних, про авторське право, алгоритмізацію функціонування соціальних мереж («інформаційні бульбашки»), а також ознайомити з основами кібербезпеки (види небезпеки в соціальних мережах та в інтернеті).

Зауважимо, що процес формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти на уроках мовно-літературної освітньої галузі буде ефективним за таких педагогічних умов:

1. Готовність учителя впроваджувати медіаосвіту в освітній процес початкової школи. Для реалізації цього завдання вчитель сам повинен бути медіаграмотним: розуміти особливості створення й функціонування медіа; вивчати негативні чинники, форми, способи впливу медіа, комп'ютерних технологій та методи захисту від них; дотримуватися правил безпеки в інтернеті та соціальних мережах; розпізнавати ознаки інтернет-залежності школярів, попереджати й усувати їх.

2. Партнерська взаємодія школи та сім'ї. Роль медіаосвіти зростає у молодшому шкільному віці, оскільки вона допоможе уникнути загроз, що можуть виникнути при звичайних домашніх щоденних видах діяльності дітей: перегляді телевізійних програм, прослуховуванні музики, роботі з інформацією, здобутої в інтернеті, користуванні смартфоном, планшетом тощо. Взаємозв'язок школи з батьками щодо питань медіаосвіти забезпечується шляхом застосування тради-

ційних форм (батьківські збори, засідання батьківського комітету, індивідуальні бесіди вчителів із батьками), так і спеціально розроблених заходів (лекцій і семінарів за участі педагогів і спеціалістів).

3. Організація різноманітних форм роботи з медіатекстами та їх систематичне застосування в освітньому процесі початкової школи. Діти молодшого шкільного віку радо сприймають використання засобів медіа на уроках і під час виконання домашніх завдань. Також вони із задоволенням відвідують пов'язані з темою уроку перегляди фільмів, виставки.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Стрімкий розвиток медіа, необмежений доступ до інформації та її використання для наукового й соціального прогресу, вирішення глобальних проблем людства висуває перед сучасною освітою нові виклики, зокрема впровадження елементів медіаосвіти в освітній процес початкової школи та формування навичок медіаграмотності здобувачів початкової освіти. З'ясовано, що джерелом формування навичок медіаграмотності учнів початкових класів є робота з медіатекстами на уроках мовно-літературної освітньої галузі. Це той важливий ресурс, що сприяє забезпеченню ефективності навчання молодших школярів у Новій українській школі: грамотність в інформаційному просторі, ефективно й безпечно користування медіа, свідомий вибір і розуміння характеру контенту, використання повного спектра можливостей, які пропонують нові комунікаційні технології.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку практичних методологічних аспектів проблеми формування медіаграмотності молодших школярів відповідно до тенденцій Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гудима Н., Мелекесцева Н. Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів на уроках мовно-літературної галузі засобами онлайн-інструментарію навчання. *Acta Paedagogica Volynienses*. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2022. Вип. 2. С. 61–71.
2. Державний стандарт початкової освіти. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4 (вкладка). С. 1–16.
3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) (2016). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (дата звернення: 02.07.2022).
4. Медіаграмотність у початковій школі: посібник для вчителя / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : ЦВП, АУП, 2018. 234 с.
5. Нова українська школа: методика формування умінь з медіаграмотності на заняттях з предметів мовно-літературної галузі в початковій школі. Навчально-методичний посібник / І. П. Старагіна / За редакцією Волошенюк О. В., Іванова В. Ф. Київ : АУП, ЦВП, 2020. 58 с.

6. Нова українська школа: організація медіаосвіти в початковій школі : навчально-методичний посібник / Старагіна І. П., Волошенюк О. В., Мокрогуз О. П., Ганик О. В. Київ : ПРОПАПІР, 2021. 160 с.
7. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 88 с.
8. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1–2 та 3–4 класи. Київ : Видавництво «Світоч», 2019. 336 с.
9. The Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. URL: https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf (дата звернення: 30.06.2022).

REFERENCES:

1. Hudyma N., Mieliekiestseva N. (2022) Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv na urokakh movno-literaturnoi haluzi zasobamy onlainovoho instrumentariiu navchannia. *Acta Paedagogica Volynienses*. Lutsk : Volynskiy natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky, Vyp. 2. S. 61–71.
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018) *Uchytel pochatkovoї shkoly*. № 4 (vkladka). S. 1–16.
3. Kontsepsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016). URL: <https://ms.detector.media/mediaosvita/post/16501/2016-04-27-kontsepsiya-vprovadzhennya-mediaosvity-v-ukraini-nova-redaktsiya/> (data zvernennia: 02.07.2022).
4. Volosheniuk O. V., Ivanova V. F. (ed.) (2018) *Mediahramotnist u pochatkovii shkoli: posibnyk dlia vchytelia*. Kyiv : TsVP, AUP, 234 s.
5. Starahina I. P. (2020) *Nova ukrainska shkola: metodyka formuvannia umin z mediahramotnosti na zaniattiakh z predmetiv movno-literaturnoi haluzi v pochatkovii shkoli*. Navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : AUP, TsVP. 58 s.
6. Starahina I. P., Volosheniuk O. V., Mokrhuз O. P., Hanyk O. V. (2021) *Nova ukrainska shkola: orhanizatsiia mediaosvity v pochatkovii shkoli : navchalno-metodychnyi posibnyk*. Kyiv : PROPAPIR. 160 s.
7. Ponomarova K. I. (2020) *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv u protsesi navchannia ukrainskoi movy: metodychnyi posibnyk*. Kyiv : KONVI PRINT.
8. *Typovi osviti prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity : 1 2 ta 3-4 klasy*. Kyiv : Vydavnytstvo «Svitoch», 2019. 336 s.
9. The Partnership for 21st Century Skills. Framework for 21st Century Learning. URL: https://www.teacherrambo.com/file.php/1/21st_century_skills.pdf (data zvernennia: 30.06.2022).

УДК 378.016:37]:005.32-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.10>

Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська обл., 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 обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-4404-8586

Біографічний опис статті: Остапійовський, І., Остапійовська, Т. (2022). Підготовка майбутнього вчителя до використання самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 68–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.10>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Обґрунтовуючи актуальність дослідження, авторами статті акцентується на важливості Концепції Нової української школи, як однієї із найбільш успішних реформ в галузі освіти останнього десятиліття. Сутність структурних та змістовно-процесуальних змін чітко відображено у формулі Нової української школи. Реалізація цієї формули є спільною справою держави, органів місцевого самоврядування, громадськості, батьків, школярів та педагогів. Особлива місія в даному процесі відводиться педагогу. Сучасний вчитель покликаний бути інноватором, фасилітатором, провідником ідей педагогіки партнерства. Здійснити це може людина здатна постійно навчатися, адекватно реагувати на виклики часу, впроваджувати новачі, успішно управляти освітнім процесом та власною діяльністю. Забезпечити це, на нашу думку, можна за умови оволодіння сучасним видом менеджменту – самоменеджментом. Підготувати педагога до реалізації самоменеджменту можливо в процесі вивчення педагогічних дисциплін, реалізувавши запропоновану авторами статті структурно-функціональну модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи до даного виду діяльності. Розроблена модель представлена метою, завданнями, методологічними підходами, принципами, функціями, структурними компонентами самоменеджменту, напрямками, методами, формами, етапами підготовки, критеріями та показниками сформованості досліджуваного феномену та результатом.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Методологічною основою дослідження є наукові підходи (діяльнісний, компетентнісний, системний, практико-орієнтований), праці науковців із самоменеджменту і комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в розробці структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Висновки. Підготовка майбутніх педагогів до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін є актуальною та недостатньо дослідженою проблемою. Для її реалізацію авторами дослідження запропоновано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх педагогів до даного виду діяльності.

Ключові слова: підготовка майбутнього педагога, педагогічні дисципліни, вчитель початкової школи, самоменеджмент.

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, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-4404-8586

To cite this article: Ostapiovskiy, I., Ostapovska, T. (2022). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykorystannia samomenedzhmentu v protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin [Preparing the future teacher for the use of self-management in the study of pedagogical disciplines]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 68–73, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.10>

PREPARING THE FUTURE TEACHER FOR THE USE OF SELF-MANAGEMENT IN THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES

Substantiating the relevance of the research the authors emphasize the importance of the concept of the New Ukrainian School as one of the most successful reforms in the field of education in the last decade. The essence of structural and substantive-procedural changes has been clearly reflected in the formula of the New Ukrainian School. The implementation of this formula is a joint task of the state, local governments, the public, parents, students and teachers. A special mission in this process is given to the teacher. The modern teacher is called to be an innovator, facilitator, leader of the ideas of partnership pedagogy. This can be done by a person who is able to constantly learn, adequately respond to the challenges of time, implement innovations, successfully manage the educational process and their own activities. In our opinion, this can be ensured by mastering the modern type of management – self-management. It is possible to prepare a teacher for the implementation of self-management in the process of studying pedagogical disciplines, implementing the proposed by the authors of the article structural and functional model of training future primary school teachers for this type of activity. The developed model is presented by the purpose, tasks, methodological approaches, principles, functions, structural components of self-management, directions, methods, forms, stages of preparation, criteria and indicators of formation of the investigated phenomenon and result.

The purpose of the work is to theoretically substantiate and develop a structural and functional model of preparation of future primary school teachers for self-management in the process of studying pedagogical disciplines.

The methodological basis of the study is scientific approaches (activity, competence, system, praxeological), the work of scientists in self-management and a set of theoretical and empirical research methods.

The scientific novelty of the study is to develop a structural and functional model of preparation of future primary school teachers for self-management in the study of pedagogical disciplines.

Conclusions. The preparation of future teachers for self-management in the process of studying pedagogical disciplines is an urgent and insufficiently researched problem. The authors of the study proposed a structural and functional model of training future teachers for this type of activity for its implementation.

Key words: *training of future teachers, pedagogical disciplines, primary school teacher, self-management.*

Актуальність проблеми. Концепція Нової української школи є важливою і успішною освітньою реформою. Зрозуміти її сутність дозволяє формула Нової школи, положення якої розкрито у дев'яти ключових компонентах. Усі компоненти є динамічними, тісно пов'язаними між собою і складають цілісне системне утворення. Агентом змін у даному утворенні є творчий, відповідальний, умотивований вчитель (Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 16).

Забезпечити високий рівень мотивації, відповідальності та творчого підходу до виконання професійних обов'язків дозволяє

особливий новий вид менеджменту – самоменеджмент. Опанувати даним мистецтвом, як показує вітчизняний та світовий досвід, можна самостійно або у закладах вищої освіти. Найбільш вдалим є другий варіант, підкріплений цілеспрямованою діяльністю із власного самовдосконалення. Досліджуючи дану проблему, виявлено низку протиріч:

між важливістю самоменеджменту для майбутніх педагогів та недостатнім рівнем підготовки до даного виду діяльності;

між достатньою кількістю наукових досліджень з проблематики самоменеджменту та відсутністю конкретних методик і технологій

підготовки майбутніх педагогів до використання самоменеджменту.

Актуальність проблеми обумовила вибір теми статті: «**Підготовка майбутнього вчителя до використання самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін**».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Самоменеджмент є відносно новим вченням. Незважаючи на це, у вітчизняній науці розкрито різноманітні аспекти самоменеджменту. Встановлено, що зміст та технологію самоменеджменту у підготовці майбутніх педагогів висвітлено у дослідженні Бойко М. М. Самоменеджмент майбутніх учителів початкових класів як педагогічну проблему розкрито Симодейко С. І. Білик Н. І. та Галич О. Г. обґрунтували значимість самоменеджменту в особистому розвитку вчителя. Формування навичок самоменеджменту у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти розкрито у дослідженні М. Матішак. Технологію самоменеджменту як важливий чинник керівників закладів освіти досліджено Бабко Т. М. Основні напрями сучасного самоменеджменту фахівця висвітлено у науковому дослідженні О. Штепи. Розвиток самоменеджменту у творчому доробку В. О. Сухомлинського вивчали Остапйовський І. Є. та Остапйовська Т. П. Досліджуючи проблеми самоменеджменту, А. Зайцевою здійснено конкретизацію категорії «музично-педагогічний самоменеджмент». Самоменеджмент як важливий фактор підготовки людини до життя обґрунтував Колпаков В. М. Важливість самоменеджменту як технології професійного саморозвитку та дослідницької компетенції майбутніх докторів філософії розкрито Олійником І. В. Актуальність самоменеджменту його теоретичні та практичні засади досліджено Лукашевичем М. П. У дослідженні Лугової В. М. та Голубєва С. М. розкрито феномен самоменеджменту та лідерства.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та розробці структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Провідною категорією нашого дослідження є самоменеджмент. Як вчення і практична сфера людської діяльності, вона бере свій початок із середини 90-х років минулого сто-

ліття. Відомий дослідник В. М. Колпаков відносить дане вчення до галузі управлінських знань, виникнення його пов'язує із сучасною ситуацією в світі, яка вимагає від менеджерів забезпечити безперервний саморозвиток, вміння управляти собою та творчо використовувати власний потенціал. Самоменеджмент для нього є самостійним спрямуванням своєї діяльності у досягненні мети (Колпаков, 2008). Якщо для В. Колпакова самоменеджмент був пріоритетом діяльності менеджерів, то для М. Лукашевича поява самоменеджменту продиктована потребами суспільства у підвищенні ефективності діяльності людини завдяки реалізації як особистих, так і професійних цілей. Самоменеджмент він розуміє як послідовне та цілеспрямоване використання випробуваних методів і практичних прийомів у повсякденному житті для підвищення ефективності виконуваних операцій, процедур та досягнення намічених цілей (Лукашевич, 2010). Близькою до М. Лукашевича є позиція В. Лугової та С. Голубєва, у відповідності з якою самоменеджмент є самостійним управлінням особистістю своєю професійною діяльністю та життєдіяльністю з метою досягнення намічених цілей найефективнішим шляхом за рахунок раціонального використання власних ресурсів і можливостей (Лугова, Голубєв, 2019). Тому не можливо спростувати твердження, що самоменеджмент нині є важливим фактором підготовки людини до життя у сучасному суспільстві (Колпаков, 2014).

Аналіз, зазначених вище джерел, та праць інших науковців Н. Білик (Білик, Галич, 2017), Т. Бабко (Бабко, 2017), І. Остапйовського, Т. Остапйовської (Остапйовський, Остапйовська, 2018) І. Олійника (Олійник, 2020) та ін. дозволило сформулювати авторське трактування категорії самоменеджменту. На нашу думку, це є управління власною діяльністю, яке спрямоване на досягнення поставленої мети.

Реалізуючи мету дослідження, нами було розроблено структурно-функціональну модель підготовки майбутніх учителів початкової школи до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін рис. 1.

Компонентами розробленої моделі підготовки майбутніх педагогів до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін були мета, завдання, методологічні підходи, принципи, етапи підготовки, компоненти готов-

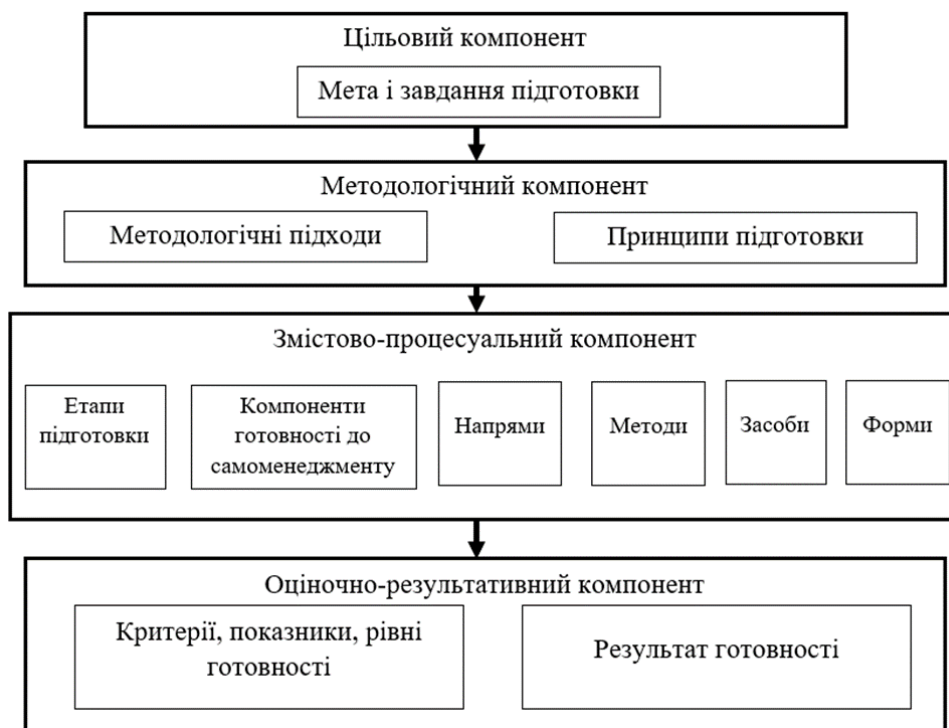


Рис. 1. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до самоменеджменту в процесі вивчення педагогічних дисциплін

ності майбутніх фахівців до самоменеджменту, напрями, методи, форми, критерії та показники сформованості досліджуваного феномену та результат.

Мета передбачала формування готовності до самоменеджменту майбутніх педагогів початкової школи.

Для реалізації мети було визначено наступні завдання:

- забезпечити оволодіння знаннями самоменеджменту;
- розробити модель;
- сформувані готовність майбутніх фахівців до використання самоменеджменту.

В основу діяльності із підготовки майбутніх фахівців до самоменеджменту було покладено методологічні підходи (діяльнісний, компетентнісний, системний, пракселогічний) та загальнодидактичні принципи.

Реалізація технології підготовки майбутніх педагогів до самоменеджменту відбувалася у три етапи. Перший етап – орієнтаційний (I курс) передбачав актуалізацію та формування знань студентів про самоменеджмент. Їх було висвітлено у змісті лекцій та практичних занять в процесі вивчення дисциплін «Вступ

до фаху» і «Педагогіка загальна». Другий етап – навчально-моделювальний (II–III курс) забезпечував розвиток знань та формування первинного досвіду використання методик самоменеджменту під час вивчення дисциплін «Теорія виховання у початковій школі» та «Педагогічна майстерність». Третій етап – результативно-корекційний (IV–V курс) відбувався в процесі вивчення «Освітнього менеджменту» та проходження педагогічних практик. Він передбачав використання сформованих способів дій у безпосередній професійній діяльності та їхню корекцію за необхідності.

Зміст підготовки майбутніх вчителів до самоменеджменту містить три компоненти: мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви, прагнення до здійснення самоменеджменту), когнітивний (знання теорій та методик самоменеджменту), діяльнісний (вміння здійснювати самоменеджмент в різних професійних та життєвих ситуаціях). Кожен із компонентів запропонованої моделі реалізується у певних напрямках. У сьогоднішній науковій думці виділяють наступні напрями: управління часом (time-management); стрес-менеджмент; кар'єрний менеджмент; менеджмент особистих обмежень; управління

саморозвитком; управління комунікаціями; командний менеджмент; менеджмент справляти враження; ресурс – менеджмент (Лугова, Голубєв, 2019, с. 16; Штепа, 2010, с. 225). Звичайно, що усі напрями реалізувати не можливо і не завжди доцільно. Враховуючи специфіку педагогічної праці та побажання студентів, вибираються певні напрями із переліченого списку.

Для реалізації напрямів визначаються методи, форми, та засоби. Найбільш доцільно використовувати методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання та мотивації, методи контролю та самоконтролю, а також активні та інтерактивні методи. Формами організації освітньої діяльності є лекції, практичні, лабораторно-практичні заняття, ІНДЗ, самотійна та індивідуальна робота, педагогічні практики. Засобами навчання – відеоматеріали, комп'ютерні презентації, таблиці, підручники, посібники, навчальні програми, Інтернет.

Для оцінки сформованості досліджуваного явища визначено критерії: пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, операційно-дійовий. Пізнавальний критерій характеризувався наступними показниками: знаннями про сутність самоменеджменту, принципи, методи, напрями, технології. Мотиваційно-ціннісний критерій має такі показники: усвідомлене прагнення до здійснення самоменеджменту, інтерес до даного виду діяльності, потреба у професійному самовдосконаленні, прагнення стати про-

фесіоналом у сфері самоменеджменту, активна позиція в опануванні теорії та практики самоменеджменту. Операційно-дійовому критерію відповідають такі показники: вміння планувати та організовувати діяльність із самоменеджменту, володіння методами та технологіями із даного виду діяльності, готовність до використання інновацій в даній сфері.

Ступінь сформованості досліджуваного феномену рекомендуємо здійснювати за трьома рівнями: високим, середнім та низьким. Методами діагностування пропонуються: спостереження, бесіди, анкетування, тестування. Результатом діяльності є готовність майбутніх вчителів початкових класів до самоменеджменту, яка характеризується рівнем сформованості мотиваційного, когнітивного і діяльнісного компонентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. За результатами дослідження встановлено актуальність проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до самоменеджменту. Працюючи над проблемою дослідження, нами здійснено власне трактування самоменеджменту. Його ми розглядаємо як управління власною діяльністю, спрямоване на досягнення поставленої мети. Авторами розроблено модель підготовки майбутніх педагогів початкової школи до самоменеджменту. У процесі пошукової роботи встановлено нові проблеми, які потребують подальшого вивчення, ними є педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів до самоменеджменту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабко Т.М. Технологія самоменеджменту як важливий чинник підготовки керівника освітнього закладу. URL.: (дата звернення: 30.04.2022).
2. Білик Н.І., Галич О.Г. Роль самоменеджменту в особистому розвитку вчителя. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16540/1/scientific_heritage.pdf (дата звернення: 20.04.2022).
3. Колпаков В.М. Самоменеджмент як фактор підготовки людини до життя в сучасному суспільстві. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 12. С. 90–104.
4. Колпаков В.М. Самоменеджмент : навч. посіб. для студ. ВНЗ. Київ : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. 528 с.
5. Лугова В. М., Голубєв С.М. Основи самоменеджменту та лідерства. URL: <http://surl.li/chvst> (дата звернення: 20.04.2022).
6. Лукашевич М.П. Теорія і практика самоменеджменту. Київ : МАУП, 2010. 225 с.
7. 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).
8. Олійник І.В. Самоменеджмент як технологія професійного саморозвитку та дослідницької компетенції майбутніх докторів філософії. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/2/28.pdf> (дата звернення: 20.04.2022).
9. Остапівський І.Є., Остапівська Т.П. Розвиток самоменеджменту у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки.*, 2018. № 2(375). С. 18–24.

10. Штепа О. Самоменеджмент: процесуальна і диспозиційна характеристика. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2010. № 4. С. 224–235/

REFERENCES:

1. Babko, T.M. (2017). Tekhnolohiia samomenedzhmentu yak vazhlyvyi chynnyk pidhotovky kerivnyka osvitnoho zakladu. [Self-management technologies as an important factor for preparing manager of educational instructions.] Retrieved from <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/117501/116210> [in Ukrainian].
2. Bilyk, N.I., Halych, O.H. (2017). Rol samomenedzhmentu v osobystomu rozvytku vchytelia. [Role of the self-management in teacher's personality development] Retrieved from http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16540/1/scientific_heritage. [in Ukrainian]
3. Kolpakov, V.M. (2014). Samomenedzhment yak faktor pidhotovky liudyny do zhyttia v suchasnomu suspilstvi. [Self-factor in the preparation of human to life in modern society] *Visnyk pislidyploinoi osvity*, 12, 90–104 [in Ukrainian].
4. Kolpakov, V.M. (2008). Samomenedzhment [Self management] Kyiv : DP «Vydavnychi dim «Personal». [in Ukrainian]
5. Luhova, V. M., Holubiev, S.M. (2019). Osnovy samomenedzhmentu ta liderstva. [Fundamentals of self-management and leadership]. Retrieved from <http://surl.li/chvst> [in Ukrainian].
6. Lukashevych, M.P. (2010). Teoriia i praktyka samomenedzhmentu. [Theory and practice of self-management] Kyiv : MAUP [in Ukrainian]
7. 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> [in Ukrainian]
8. Oliinyk, I.V. (2020). Samomenedzhment yak tekhnolohiia profesiinoho samorozvytku ta doslidnytskoi kompetentsii maibutnikh doktoriv filosofii. [Self-management as a technology of professional self-development and research competence of future doctors of philosophy] Retrieved from <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/2/28.pdf> [in Ukrainian]
9. Ostapiovskyi, I.Ie., Ostapiovska, T.P. (2018). Rozvytok samomenedzhmentu u pedahohichnii spadshchyni V.O. Sukhomlynskoho. [Development of self-management in the pedagogical heritage of V.A. Sukhomlynsky] *Naukovyi visnyk Shhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Serii: Pedahohichni nauky*, 2(375), 18–24. [in Ukrainian]
10. Shtepa, O. (2010) Samomenedzhment: protsesualna i dyspozytsiina kharaketrystyka. [A self-management: remedial and dispositional characteristics] *Sotsiohumanitarni problemy liudyny*, 4, 224–235. [in Ukrainian]

УДК 373.091.33-028.42:911

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.11>

Тетяна ПАВЛОВСЬКА

кандидат географічних наук, доцент кафедри фізичної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-4931-0803

Лариса МАКОВЕЦЬКА

кандидат географічних наук, доцент кафедри економічної та соціальної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-9305-7326

Юрій БІЛЕЦЬКИЙ

кандидат біологічних наук, доцент кафедри фізичної географії, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-0477-4196

Марія МЕЛЬНИЧУК

аспірантка, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-2469-6386

Бібліографічний опис статті: Павловська, Т., Маковецька, Л., Білецький, Ю., Мельничук, М. (2022). Формування географічних компетентностей учнів засобами криптограм. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 74–81, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.11>

ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАСОБАМИ КРИПТОГРАМ

Стаття відображає результати розробки пізнавальних ігор для формування, закріплення й перевірки знань учнів з тематичних розділів шкільних курсів географії та дослідження ефективності їх використання в навчальному процесі закладів загальної середньої освіти. Авторами самостійно розроблено й апробовано в навчальному процесі такі географічні ігри-вправи, як криптограми (зашифрований тайнопис, що розкривається за допомогою співставлення букв слів-відповідей на запропоновані запитання і цифр, що їх шифрують у завданні, з подальшим записом відповідних літер у графічні комірки). Ці головоломки за змістом відповідають програмному матеріалу тематичного розділу «Південна Америка» шкільного курсу географії 7-го класу. Розроблені криптограми відображають географічні об'єкти та явища, враховують актуальність хорологічної та хронологічної парадигми; мають пізнавальну, розвивальну, навчальну, контролюючу, репродуктивну, діагностичну функції; можуть бути використані в індивідуальній, парній, груповій та загальнокласній навчальній діяльності. Результати анкетування задіяних в педагогічному експерименті учнів і вчителів, результати проведених контрольних робіт дозволяють стверджувати, що запропоновані дидактичні ігри урізноманітнюють процес навчання, роблять його цікавим і невимушеним, поглиблюють знання з географії; їх доречно використовувати на уроці, в гуртковій роботі чи в якості домашніх завдань після вивчення кожного тематичного розділу. У перспективі важливими завданнями удосконалення способів використання криптограм у закладах загальної середньої освіти вважаємо необхідність розробки алгоритмів оцінювання кожної такої вправи-гри і створення криптограм з меншою кількістю запитань для скорочення затрат часу для їх виконання учнями на уроці. Інтелектуальні ігри такого роду можуть бути актуальними і для навчальних занять з інших шкільних курсів географії (чи інших предметів).

Ключові слова: географія, головоломка, дидактична гра, ігрові технології, інноваційні технології навчання, компетентнісний підхід, криптограма.

Tetiana PAVLOVSKA

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Geography, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-4931-0803

Larysa MAKOVETSKA

Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor at the Department of Economic and Social Geography, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-9305-7326

Yurii BILETSKYI

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor at the Department of Physical Geography, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-0477-4196

Mariia MELNYCHUK

Postgraduate Student, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-2469-6386

To cite this article: Pavlovska, T., Makovetska, L., Biletskyi, Y., Melnychuk, M. (2022). Formuvannia heohrafichnykh kompetentnostei uchniv zasobamy kryptoqram [Formation of geographical competences of students with help of cryptograms]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 74–81, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.11>

FORMATION OF GEOGRAPHICAL COMPETENCES OF STUDENTS WITH HELP OF CRYPTOGRAMS

The article reflects the results of the development of cognitive games for the formation, consolidation, and verification of students' knowledge of the thematic sections of school geography courses and the study of the effectiveness of their use in the educational process of general secondary education institutions. The authors independently developed and tested in the educational process such geographical games-exercises as cryptograms (encrypted secret writing that is revealed by matching the letters of the words-answers to the proposed questions and the numbers that are encrypted in the task with the subsequent recording of the corresponding letters in the graphic cells). The content of these puzzles corresponds to the curriculum material of the thematic section «South America» of the 7th grade of geography school course. The developed cryptograms reflect geographical objects and phenomena, take into account the relevance of the horological and chronological paradigm; have cognitive developmental educational controlling reproductive diagnostic functions; can be used in individual, pair, group and whole-class educational activities. The results of the survey of the students and teachers involved in the pedagogical experiment the results of the control tests allow us to assert that the proposed didactic games diversify the learning process make it interesting and relaxed deepen the knowledge of geography; it is appropriate to use them in the lesson in group work or as homework after studying each thematic section. In the future, we consider the need to develop algorithms for evaluating each such game-exercise and creating cryptograms with fewer questions to reduce the time it takes for students to complete them in class as important tasks for improving the methods of using cryptograms in general secondary education institutions. Intellectual games of this kind can be relevant for educational classes in other school courses of geography (or other subjects).

Key words: geography, puzzle, didactic game, game technologies, innovative learning technologies, competence approach, cryptogram.

Актуальність проблеми. Останні десятиліття характеризуються феноменом швидкоплинності подій, процесів, взагалі пришвидшенням темпів життя людини й світу в цілому (Lytvynchuk, 2018, р. 6). Не потрібно глибоко «занурюватись» в аналіз сучасного буття, щоб пересвідчитись у цьому. І це зрозуміло, адже розвиток нових технології «прискорив» час і вніс

свої корективи в організацію усіх сфер індивідуального та суспільного життя – від побуту до ракетно-космічної галузі. Не є виключенням у цьому плані й освіта. Застарілі знання, методи й засоби навчання вже не виправдовують себе у традиційній школі. Нова українська школа потребує такої освітньої технології, в якій дитина буде суб'єктом навчальної діяльності,

а вчитель – організатором самостійної пізнавальної діяльності учнів, їхнім консультантом і помічником (Vitiuk, 2016, р. 10). Для цього освітній процес має бути орієнтований на психологію вікового та індивідуального розвитку дитини, її фізичні та розумові здібності, формування компетентностей школярів, потрібних для їхньої успішної самореалізації в суспільстві, партнерство між учнем, вчителем і батьками, потреби усіх учасників навчального процесу навчатися й виховувати себе впродовж життя (Kontsepsiia, 2016). Тому в умовах реформування шкільної освіти постає питання теорії й технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх закладах, а важливими рисами сучасного уроку стають активна діяльність учнів і використання методів активної (у тім числі й інтерактивної) моделі навчання – самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання, що розвивають творче мислення.

Вагомим інструментом виявлення індивідуальних варіантів розвитку, творчих здібностей кожної дитини, зміцнення її власної навчальної активності, розкриття неповторності особистості є інтелектуальна гра. *Через гру в дитини відбувається становлення її характеру, набуття знань, умінь та навичок, необхідних у її подальшому житті (приймати рішення, виділяти головні й супідрядні проблеми й знаходити шляхи їх вирішення, самостійно шукати й використовувати джерела інформації, адаптуватися до умов середовища, формувати вольові якості й дисциплінувати себе, контролювати час, вдало самовиражатися, критично відноситися до дійсності, креативно мислити тощо).* Реалізація потреб радитися, дискутувати, обмінюватися інформацією, думками, враженнями, обговорювати поточні труднощі в процесі гри дозволяє також розвивати актуальні для XXI ст. навички *soft skills*. У поєднанні з іншими методами й засобами навчання дидактична гра сприяє зростанню ефективності засвоєння знань учнів, підвищує інтерес останніх до навчального предмету, покращує психоемоційний стан школярів, що є запорукою їхнього доброго здоров'я і сприятливим базисом становлення освіченої гармонійної особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реформування освітньої системи України в напрямку інтеграції в європейський освітній

простір передбачає розробку та впровадження інноваційних освітніх систем і технологій (Yefremova H. L. & et al., 2020, р. 5). Саме тому теоретичним і практичним аспектам використання інноваційних технологій у сучасній школі присвячено великий масив праць багатьох науковців та педагогів, серед яких О. Аніщенко, О. Антоненко, Н. Бібік, Н. Богуш, В. Бойчук, В. Вітюк, О. Гиря, О. Горащук, О. Гузенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, Л. Дмитрієва, С. Дудченко, Н. Євдокименко, Г. Єфремова, С. Ілляш, О. Коберник, С. Кода, І. Кожем'якіна, М. Кожухар, І. Коновальчук, В. Корнєєв, Ю. Кричевська, Л. Круглик, М. Макогоненко, В. Матіяш, В. Пасаман, Я. Петров, Л. Пироженко, Д. Пінчук, О. Пометун, В. Примакова, О. Радиш, Г. Сазоненко, Т. Симониченко, О. Стадник, С. Стецик, Г. Сударева, Г. Терещук, Ю. Тонка, М. Чепіль, Л. Шишкіна, Г. Шолом, А. Шульга, Н. Яковець та ін. (Bibik N., 2013; Vitiuk V., 2016; Dychkivska, 2004; Yefremova H. L. & et al., 2020; Kobernyk, Tereshchuk & et al., 2007; Pometun, Pyrozhenko, 2004; Stadnyk, 2010; Suchasni, 2015, р. 65–72).

У сучасній новітній практиці активізації та інтенсифікації навчальної діяльності школярів вагома роль належить ігровим технологіям. Проблеми й перспективи, форми й засоби організації ігрової діяльності на заняттях, компетентнісний потенціал ігрових методів навчання на уроках початкової, середньої та старшої школи, значення та роль гри як інтерактивної технології навчання відображено у працях таких вчителів і науковців, як В. Артеменко, О. Барнінець, Н. Білоконь, Т. Бекетова, І. Власенко, Н. Волкова, В. Бутрім, Л. Вороніна, С. Галкін, Л. Грицюк, Л. Завацька, Є. Заїка, В. Заремба, Л. Заярна, О. Ковшар, П. Копосов, В. Корнійко, Ю. Косенко, Л. Крениця, Ю. Кулінка, О. Лаврентьєва, О. Лобач, Ю. Мальований, В. Манойло, О. Митник, Т. Надолінська, І. Пахомова, О. Пермяков, В. Римаренко, К. Рубан, Л. Савченко, В. Самовник, О. Семенов, О. Смик, В. Соловей, Д. Стаценкова, Л. Сущенко, Н. Ткаченко, І. Хроменко, Т. Шумейко, Д. Щербина та ін. (Butrim, 2007; Halkin, 2005; Hrytsiuk, Zavatska & Semenov, 1998; Malovanyi, Rymarenko & Voronina, 1992; Kovshar, 2006; Permiakov, Vlasenko & Lavrentieva, 2009; Savchenko, Volkova & Kulinka, 2011; Suchasni, 2015, р. 72–79; Sushchenko, Bilokon, 2021; Shcherbyna, 2006).

Про використання ігрових технологій на уроках географії йдеться у працях В. Бенедюк, О. Браславської, Л. Вішнікіної, Г. Горошко, Н. Гончарової, І. Діброви, Л. Запорожець, В. Корнеєва, Г. Леонтєвої, Т. Павловської, Н. Познанської, В. Самойленка, О. Рудика, О. Топузова, А. Умарової, Л. Філенко, Д. Яценко та ін. (Honcharova, 2012; Horoshko, 2009; Zaporozhets, Braslavska, 2012; Kornieiev, 1985; Pavlovska, Benediuk & Rudyk, 2021; Samoilenko, Topuzov, Vishnikina & Dibrova, 2013; Umarova, 2012; Filenko, 2008; Yatsenko, Leontieva, 2006). Що стосується саме криптограм як виду інтелектуальних ігор для формування географічних компетентностей, то про методику створення й використання їх у навчальному процесі згадують у своїх наукових доробках О. Калиняк, В. Корнеєв, Н. Омельчук, М. Потокій (Kalyniak, 2012; Kornieiev, 1985; Omelchuk, 2018; Potokii, 2008).

Мета дослідження – розкрити методичні особливості використання криптограм як інструменту формування, засвоєння та перевірки знань зі шкільного курсу географії 7-го класу. Для досягнення вказаної мети вирішувалися такі завдання: 1) опрацювати теоретико-методичні основи формування географічних компетентностей школярів засобами ігрових технологій; 2) розробити криптограми для узагальнення та перевірки знань учнів 7-го класу з географії; 3) виявити проблеми й перспективи використання розроблених інтелектуальних ігор у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Криптограма – схований, зашифрований таємний текст, що розкривається за допомогою набору встановлених правил, з відтворенням схованого запису для прочитання посланої інформації (Криптограма). Щоб розв'язати криптограму, треба, насамперед, знайти відповіді на поставлені запитання. Кожній букві слова-відгадки присвоєно цифру. У клітинки графічної частини завдання необхідно вписати букву, яка відповідає цифрі. Чим більше слів-відгадок на поставлені запитання буде знайдено, тим легше буде відтворити зашифровані слова в клітинках. Коли в клітинках будуть вписані всі зашифровані слова, то за їхніми першими буквами можна буде прочитати відповідь на основне питання криптограми.

На рис. 1. уміщено криптограму на тему «Південна Америка». Якщо правильно роз-

шифрувати цю криптограму, то з перших літер використаних слів можна прочитати плато Південної Америки (Патагонія).

Запитання:

- 1) 1, 2, 3, 2, 4, 5, 6, 7 – вулкан Південної Америки, який періодично викидає стовп пари, що виблискує на сонці і має запах сірки (Котопахі);
- 2) 8, 9, 10, 11, 12, 5, 8 – вологі екваторіальні ліси Південної Америки (сельвас);
- 3) 7, 13, 14, 5, 8, 14 – водоспад й однойменний національний парк (Ігуасу);
- 4) 15, 7, 16, 11 – поширений у Південній Америці метал, який дав назву гірській системі (мідь);
- 5) 4, 7, 17, 5, 18, 11, 19 – хижа риба Амазонки (піранья).

До зашифрованих слів (зверху вниз: парамос, Анхель, Тітікака, Аконкагуа, Гуанако, Оріноко, Нанду, інверіо, ягуар) учням рекомендується поставити запитання. Формулювання запитань до відгаданих слів (географічних термінів та об'єктів) сприятиме кращому усвідомленню й запам'ятовуванню їхньої суті чи локалізації.

Апробація створених криптограм на тему «Південна Америка», одна з яких представлена на рис. 1, здійснювалася у сьомих класах КЗ «Луцька гімназія № 4 імені Модеста Левицького Луцької міської ради Волинської області», КЗ «Луцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 13 Луцької міської ради», КЗ «Луцька

4	5	17	5	15	2	8		
5	18	6	9	10	11			
3	7	3	7	1	5	1	5	
5	1	2	18	1	5	13	14	5
13	14	5	18	5	1	2		
2	17	7	18	2	1	2		
18	5	18	16	14				
7	18	12	9	17	7	2		
19	13	14	5	17				

Рис. 1. Криптограма «Південна Америка» (автор Т. С. Павловська)

загальноосвітня школа I–III ступенів № 15 Луцької міської ради Волинської області», КЗ «Луцька загальноосвітня школа I–III ступенів № 19 Луцької міської ради Волинської області» у 2021/2022 н.р. Загалом у педагогічному експерименті взяли участь 138 осіб із шести класів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Переважна частина (81 %) учнів, задіяних у педагогічному експерименті, висловила думку, що запропоновані криптограми урізноманітнюють процес навчання, роблять його цікавим і невимушеним та поглиблюють знання з географії. Більшість опитаних (88%) методом анкетування учнів зазначила, що питання запропонованих ігор-вправ були середнього рівня складності й цілком зрозумілі. Однак, кілька школярів (7 осіб) зазначили, що розв'язування криптограм не несе ніякої користі для вивчення географії і заважає вивчати лекційний матеріал та виконувати практичні завдання. Встановлено, що школярі вважають найбільш доречним використання криптограм на уроках чи в якості домашніх завдань після вивчення кожного тематичного розділу. Вчителі бачать використання таких головоломок найбільш доцільним у якості домашніх завдань та в гуртковій роботі з предмету. Результати контрольних робіт, проведених у експериментальних класах, де після вивчення теми учні мали змогу закріпити й перевірити свої знання за допомогою криптограм, були в середньому на 10 % кращими від результатів контрольних робіт, написаних учнями тих класів, яким не пропонувалися такі дидактичні ігри для формування та закріплення знань.

Позитивними результатами застосування ігрових технологій на уроках географії та

в гуртковій роботі вчителі вважають: активізацію пізнавальної діяльності усіх учнів класу, тоді як на традиційних уроках географії зазвичай активно працює лише 20–30 % учнів; активізацію самостійної роботи учнів; можливість для учнів проявити свої найкращі особистісні якості; соціалізацію та успішне переймання суспільного досвіду завдяки залученню до спільної діяльності гри майже всіх учнів класу; краще засвоєння учнями навчального матеріалу та вивчення карти; сприяння розвитку в учнів логічного мислення; активізацію зорової та інших видів пам'яті; посилення комунікації між вчителем та учнем; формування зацікавленості учня до предмету та уроку; набуття позитивного досвіду партнерства між учнями й батьками (у багатьох випадках батькам більш цікаво допомагати (у разі необхідності) своїм дітям розв'язувати головоломки з шкільних предметів, ніж традиційні домашні завдання).

Апробовані географічні криптограми та практичні рекомендації для їх використання нині застосовуються на уроках географії в ЗЗСО м. Луцька, в яких проводилися педагогічні експериментальні дослідження, а також під час проведення семінарів і навчальних занять з вчителями області у ВППО. Ідейні та методичні аспекти дослідження можуть бути корисними також і для вчителів інших шкільних предметів. У перспективі для оптимізації використання криптограм у шкільних курсах географії простежується необхідність розробки алгоритмів оцінювання кожної такої вправи і створення криптограм з меншою кількістю запитань для скорочення затрат часу при виконанні таких завдань учнями на уроці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8–9. С. 26–30.
2. Бутрім В. Інтерактивні дидактичні ігри в початковій школі. Київ : Шк. світ, 2007. 112 с.
3. Вітюк В. В. Інноваційні технології професійного розвитку педагогів в умовах реформування освіти. *Педагогічний пошук*. 2016. № 1. С. 7–10.
4. Галкін С. Організація ігрової діяльності на уроці. *Завуч*. 2005. № 2. С. 17–20.
5. Гончарова Н. О. Ігрові дидактичні матеріали як умови підвищення ефективності уроку [географії]. *Проблеми освіти: науковий збірник*. Київ, 2012. Вип. 73. С. 247–251.
6. Горошко Г. Використання інтелектуальних ігор на уроках географії в 7 класі. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. № 7–8. 2009. С. 36–39.
7. Грицюк Л. К., Завацька Л. А., Семенов О. С. Ігри та розваги у навчально-виховному процесі з учнями: навч. посіб. Луцьк : Ред. вид. від. Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. 158 с.
8. Дидактична гра (форми навчання в школі): кн. для вчителя / Ю. І. Мальований, В. Є. Римаренко, Л. П. Вороніна. / за ред. Ю. І. Мальованого. Київ : Освіта, 1992. С. 89–104.

9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 351 с.
10. Запорожець Л. М., Браславська О. В. Використання навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії в основній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2012. Вип. 4. С. 139–145.
11. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посіб. (пробне видання)] / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. Тернопіль-Умань, 2007. 208 с.
12. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / за заг. редакцією Г. Л. Єфремової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
13. Калиняк О. А. Криптограми. Загадки. *Географія*. Харків: Видавнична група «Основа», 2012. №8(204). С. 11–19.
14. Ковшар О. В. Упровадження ігрових технологій у практику сучасної школи як засобу підвищення пізнавальної активності учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. Вип. 15. С. 258–264.
15. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / наук. ред. Дубасенюк О. А. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 463 с.
16. Концепція «Нова українська школа». *Інформаційний збірник МОН України*. 2016. URL: <http://mon.gov.ua>
17. Корнєєв В. П. Географічні ігри та розваги. Київ : Рад. школа. 1985. 176 с.
18. Корнєєв В. П., Круглик Л. І. Інноваційність – важлива ознака сучасної географічної освіти. *Географія*. 2009. № 17. С. 2–4.
19. Криптограма. *Словник*. URL: <https://educalingo.com/uk/dic-uk/kryptohrama>
20. Литвинчук О. В. Ідентичність як проблема маргінального індивіда: соціально-філософський аналіз: монографія. Житомир : ЖДТУ, 2018. 196 с
21. Маноїло В. В. Інтерактивні ігрові технології як засіб розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості. *Шкільний бібліотекар*. 2013. № 4. С. 15–24.
22. Омельчук Н. М. (2018). Велика буква в географічних назвах. Матеріали «Цікаві завдання. Логогрифи, метаграми, шаради, криптограми, логічні пірамідки». *Всеосвіта*. URL: <https://vseosvita.ua/library/velika-bukva-v-geograficnih-nazvah-materiali-cikavi-zavdanna-logogrifi-metagrami-saradi-kriptogrami-logicni-piramidki-40596.html>
23. Павловська Т. С., Бенедюк В. В., Рудик О. В. Використання красномовних кросвордів при вивченні географії. *Шацьке поозер'я в контексті змін клімату*: зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. конф., присвяченої 70-річчю від дня народження проф. Петліна В. М. (свт Свїтязь, 1–3 жовтня 2021 р.) / за заг. ред. В. О. Фесюка. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2021. С. 43–48.
24. Пермяков О. А., Власенко І. М., Лаврентьєва О. О. Дидактичні ігри на уроках музики : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : Видавн. дім, 2009. 264 с.
25. Познанська Н. Ф. Цікава географія : навч. посіб. Харків : Основа, 2004. 96 с.
26. Пометун О., Пироженок Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : навч.-метод. посіб. Київ : А.С.К. 2004. 192 с.
27. Потокій М. В. Ігри та забави з географії: посібник для вчителів та студентів. Тернопіль : Тайп, 2008. Ч. 1. 124 с.
28. Савченко Л. О., Волкова Н. В., Кулінка Ю. С. Ігри та ігрові технології на уроках трудового навчання: навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2011. 284 с.
29. Самойленко В. М., Топузов О. М., Вішнікіна Л. П., Діброва І. О. Дидактика географії : монографія (електронна версія). Київ : Ніка-Центр, 2013. 570 с.
30. Стадник О. Г. Інноваційні технології навчання географії: навч. видання. Харків : Основа, 2010. 128 с.
31. Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : навч.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2. НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін.; наук. консультант Антонова О. Є.; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. 377 с.
32. Сущенко Л. О., Білоконь Н. В. Компетентнісний потенціал ігрових методів навчання в новій українській школі: зміст і дидактична стратегія. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 74. Т. 2. С. 63–68.
33. Умарова А. Ігрові технології на уроках географії. *Дефектолог*. 2012. Січ. (№ 1). С. 34–42.
34. Філенко Л. І. Підвищення ефективності сучасного уроку географії. *Географія: науково-методичний журнал*. 2008. № 8(108). С. 5–12.
35. Щербина Д. Б. Дидактична гра в системі особистіснозорієнтованого навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. праць. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. Вип. 14. С. 251–256.
36. Яценко Д., Леонтєва Г. Використання кросвордів для перевірки знань номенклатури карти. *Географія та основи економіки в школі: науково-методичний журнал*. 2006. № 1(51). С. 23–28.

REFERENCES:

1. Bibik N. (2013). Perevahy i ryzyky zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v shkilnii osviti [Advantages and risks of introducing the competence approach in school education]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. № 8–9. P. 26–30. (in Ukrainian)
2. Butrim V. (2007). Interaktyvni dydaktychni ihry v pochatkovii shkoli [Interactive didactic games in primary school]. Kyiv : Shk. svit, 112 p. (in Ukrainian)
3. Vitiuk V. V. (2016). Innovatsiini tekhnologii profesinoho rozvytku pedahohiv v umovakh reformuvannia osvity [Innovative technologies of professional development of teachers in the conditions of education reform]. *Pedahohichniy poshuk*. № 1. P. 7–10. (in Ukrainian)
4. Halkin S. (2005). Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti na urotsi [Organization of game activities in the lesson]. *Zavuch*. № 2. P. 17–20. (in Ukrainian)
5. Honcharova N. O. (2012). Ihrovi dydaktychni materialy yak umovy pidvyshchennia efektyvnosti uroku [heohrafii] [Game didactic materials as conditions for improving the effectiveness of the lesson [geography]]. *Problemy osvity: naukovyi zbirnyk*. Kyiv, Vyp. 73. P. 247–251. (in Ukrainian)
6. Horoshko H. (2009). Vykorystannia intelektualnykh ihor na urokakh heohrafii v 7 klasi [The use of intellectual games in geography lessons in the 7th grade]. *Heohrafia ta osnovy ekonomiky v shkoli: nauково-metodychny zhurnal*. № 7–8. P. 36–39. (in Ukrainian)
7. Hrytsiuk L. K., Zavatska L. A. & Semenov O. S. (1998). Ihry ta rozvahy u navchalno-vykhovnomu protsesi z uchniamy: navch. Posib [Games and entertainment in the educational process with students]. Lutsk : Red. vyd. Volyn. derzh. un-tu im. Lesi Ukrainky. 158 p. (in Ukrainian)
8. Malovanyi Yu. I., Rymarenko V. Ye. & Voronina L. P. (1992). Dydaktychna hra (formy navchannia v shkoli): kn. dlia vchytelia [Didactic game (forms of education at school)]. Kyiv : Osvita, P. 89–104. (in Ukrainian)
9. Dychkivska I. M. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii : navch. posib. [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv : Akademydav, 351 p. (in Ukrainian)
10. Zaporozhets L. M., Braslavska O. V. (2012). Vykorystannia navchalno-ihrovykh tekhnologii v protsesi vyvchennia heohrafii v osnovnii shkoli [The use of educational and game technologies in the process of studying geography in primary school]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Pavla Tychny*. Vyp. 4. P. 139–145. (in Ukrainian)
11. Kobernyk O. M., Tereshchuk H. V. & et al. (2007). Innovatsiini pedahohichni tekhnologii u trudovomu navchanni: navch.-metod. posib. (probne vydannia) [Innovative pedagogical technologies in labor education]. Ternopil-Uman, 208 p. (in Ukrainian)
12. Yefremova H. L. & et al. (2020). Innovatsiini tekhnologii v suchasnomu osvithnomu prostori: kolektyvna monohrafiia [Innovative technologies in the modern educational space]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 444 p. (in Ukrainian)
13. Kalyniak O. A. (2012). Kryptohramy. Zahadky [Cryptograms. Riddles]. *Heohrafia*. Kharkiv : Vydavnycha hrupa "Osnova", № 8(204). P. 11–19. (in Ukrainian)
14. Kovshar O. V. (2006). Uprovadzhennia ihrovykh tekhnologii u praktyku suchasnoi shkoly yak zasobu pidvyshchennia piznavalnoi aktyvnosti uchniv [Implementation of game technologies in modern school practice as a means of increasing students' cognitive activity]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats*. Kryvyi Rih : KDPU, Vyp. 15. P. 258–264. (in Ukrainian)
15. Konovalchuk I. I. (2014). Teoriia i tekhnologii realizatsii innovatsii u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: monohrafiia [Theory and technology of implementing innovations in general educational institutions] / nauk. red. Dubaseniuk O. A. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 463 p. (in Ukrainian)
16. Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola» (2016) [The «New Ukrainian School» concept]. *Informatsiinyi zbirnyk MON Ukrainy*. URL: <http://mon.gov.ua> (in Ukrainian)
17. Kornieiev V. P. (1985). Heohrafichni ihry ta rozvahy [Geographic games and entertainment]. Kyiv : Rad. shkola. 176 p. (in Ukrainian)
18. Kornieiev V. P., Kruhlyk L. I. (2009). Innovatsiinist – vazhlyva oznaka suchasnoi heohrafichnoi osvity [Innovativeness is an important feature of modern geographic education]. *Heohrafia*. № 17. P. 2–4. (in Ukrainian)
19. Kryptohrama [Cryptogram]. *Slovyk*. URL: <https://educalingo.com/uk/dic-uk/kryptohrama> (in Ukrainian)
20. Lytvynchuk O. V. (2018). Identychnist yak problema marhinalnogo indyvida: sotsialno-filosofskyi analiz: monohrafiia [Identity as a problem of the marginal individual: a socio-philosophical analysis]. Zhytomyr : ZhDTU, 196 p. (in Ukrainian)
21. Manoilo V. V. (2013). Interaktyvni ihrovi tekhnologii yak zasib rozvytku, samorozvytku ta samorealizatsii osobystosti [Interactive game technologies as a means of development, self-development and self-realization of the individual]. *Shkilnyi bibliotekar*. № 4. P. 15–24. (in Ukrainian)

22. Omelchuk N. M. (2018). Velyka bukva v heohrafichnykh nazvakh. Materialy «Tsikavi zavdanna. Lohohryfy, metahramy, sharady, kryptohramy, lohichni piramidky» [Capital letter in geographical names. Materials «Interesting tasks. Logogryphs, metagrams, charades, cryptograms, logical pyramids»]. *Vseosvita*. URL: <https://vseosvita.ua/library/velika-bukva-v-geograficnih-nazvah-materiali-cikavi-zavdanna-logogrifi-metagrami-saradi-kriptogrami-logichni-piramidki-40596.html> (in Ukrainian)
23. Pavlovska T. S., Benediuk V. V. & Rudyk O. V. (2021). Vykorystannia kraieznavchykh krosvordiv pry vyvchenni heohrafii [The use of local lore crossword puzzles in the study of geography]. *Shatske poozeria v konteksti zmin klimatu: zb. materialiv VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf., prysviachenoj 70-richchju vid dnia narodzhennia prof. Petlina V. M. (smt Svitiaz, 1–3 zhovtnia 2021 r.) / za zah. red. V. O. Fesiuka*. Lutsk : VNU im. Lesi Ukrainky, P. 43–48. (in Ukrainian)
24. Permiakov O. A., Vlasenko I. M. & Lavrentieva O. O. (2009). Dydaktychni ihry na urokakh muzyky: nauk.-metod. posib. [Didactic games in music lessons]. Kryvyi Rih: Vydavn. dim, 264 p. (in Ukrainian)
25. Poznanska N. F. (2004). Tsikava heohrafiia : navch. posib. [Interesting geography]. Kharkiv : Osnova, 96 p. (in Ukrainian)
26. Pometun O., Pyrozhenko L. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv : A.S.K. 192 p. (in Ukrainian)
27. Potokii M. V. (2008). Ihry ta zabavy z heohrafii: posibnyk dlia vchyteliv ta studentiv [Geography games and fun]. Ternopil: Taip, Ch. 1. 124 p. (in Ukrainian)
28. Savchenko L. O., Volkova N. V. & Kulinka Yu. S. (2011). Ihry ta ihrovi tekhnolohii na urokakh trudovoho navchannia: navch.-metod. posib. [Games and game technologies in labor training lessons]. Kryvyi Rih : KPI DVNZ «KNU», 284 p. (in Ukrainian)
29. Samoilenko V. M., Topuzov O. M., Vishnikina L. P. & Dibrova I. O. (2013). Dydaktyka heohrafii: monohrafiia (elektronna versii) [Didactics of geography]. Kyiv : Nika-Tsentr, 570 p. (in Ukrainian)
30. Stadnyk O. H. (2010). Innovatsiini tekhnolohii navchannia heohrafii: navch. Vydannia [Innovative technologies of teaching geography]. Kharkiv : Osnova, 128 p. (in Ukrainian)
31. Suchasni tekhnolohii v osviti. Ch. 1. Suchasni tekhnolohii navchannia: nauk.-dopom. bibliohr. pokazhch. (2015) [Modern technologies in education. Part. 1. Modern learning technologies]. Vyp. 2 / NAPN Ukrainy, DNPB Ukrainy im. V. O. Sukhomlynskoho; [uporiad.: Filimonova T. V., Tarnavska S. V., Oryshchenko I. O. ta in.; nauk. konsultant Antonova O. Ye.; nauk. red. Berezivska L. D.]. Kyiv, 377 p. (in Ukrainian)
32. Sushchenko L. O., Bilokon N. V. (2021). Kompetentnisnyi potentsial ihrovykh metodiv navchannia v novii ukrain-skii shkoli: zmist i dydaktychna stratehiia [Competence potential of game teaching methods in the new Ukrainian school: content and didactic strategy]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 74. T. 2. P. 63–68. (in Ukrainian)
33. Umarova A. (2012). Ihrovi tekhnolohii na urokakh heohrafii [Game technologies in geography lessons]. *Defektoloh. Sich.* (№ 1). P. 34–42. (in Ukrainian)
34. Filenko L. I. (2008). Pidvyshchennia efektyvnosti suchasnoho uroku heohrafii [Improving the effectiveness of modern geography lessons]. *Heohrafiia: naukovometodychnyi zhurnal*. № 8(108). P. 5–12. (in Ukrainian)
35. Shcherbyna D. B. (2006). Dydaktychna hra v systemi osobystisnozoriientovanoho navchannia [Didactic game in the system of person-oriented learning]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. prats*. Kryvyi Rih : KDPU, Vyp. 14. P. 251–256. (in Ukrainian)
36. Yatsenko D., Leontieva H. (2006). Vykorystannia krosvordiv dlia perevirky znan nomenklatury karty [Using cross-words to test knowledge of map nomenclature]. *Heohrafiia ta osnovy ekonomiky v shkoli: naukovometodychnyi zhurnal*. № 1(51). P. 23–28. (in Ukrainian)

УДК 373.3

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.12>

Софія ПОТЮК

аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська обл., Україна, 82100

ORCID: 0000-0003-0887-5808

Бібліографічний опис статті: Потюк, С. (2022). Особливості застосування здоров'язбережувальних технологій в початковій школі. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 82–88, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.12>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

В статті висвітлено сутність та особливості формування здорового способу життя учнів початкової школи при умові застосування здоров'язбережувальних технологій.

Метою статті є аналіз процесу формування здоров'язбережувальної компетенції дітей молодшого шкільного віку та визначення ролі й місця закладу початкової освіти в означеному процесі.

Проаналізовано наукову базу дослідження формування здорового способу життя за допомогою здоров'язбережувальних технологій у початковій освіті. Аналіз показав на те, що вони видозмінювались разом з появою нових глобальних викликів. Визначено сутність поняття здоров'язбережувальні технології як один із чинників формування здорового способу життя дітей. Наведено підходи до трактування понять, акцентовано увагу на класифікації технологій у галузі здоров'язбереження. Процес формування здорового способу життя полягає у власній активності дитини, а результат досягається за допомогою здоров'язбережувальних технологій: казкотерапії, музикотерапії, пісочної терапії, пет-терапії, фототерапії, ігрової терапії, лялькотерапії, бібліотерапії, терапії кольором, сміхотерапії, ароматерапії, літотерапії тощо. Виявлено роль вчителя та переваги впровадження нетрадиційних технологій в навчально-пізнавальній діяльності, що передбачають цілеспрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію, послідовну систему активних дій усіх учасників освітнього процесу. На основі аналізу розглянутих технологій можна стверджувати, що в умовах сьогодення є нагальна потреба в застосуванні атр-терапевтичних ехнологій, які б реалізувалися в закладі початкової освіти та у сім'ї.

Зроблено узагальнюючі висновки, що для формування здорового способу життя доцільно застосовувати здоров'язбережувальні технології, що надають змогу зміцнювати та зберігати належне здоров'я молодших школярів, піклуватися про високий рівень їх самореалізації.

Ключові слова: здоров'язбережувальні технології, здоров'язбережувальні компетенції, молодші школярі НУШ, початкова освіта, здоровий спосіб життя.

Sophia POTIUK

Postgraduate Student at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Drohobych State Pedagogical University of Ivan Franko, Ivana Franka Str., 24, Drohobych, Lviv Region, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0003-0887-5808

To cite this article: Potiuk, S (2022). Osoblyvosti zastosuvannya zdorov'yazberezhual'nykh tekhnolohiy v pochatkoviy shkoli [Peculiarities of using health-preserving technologies in primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 82–88, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.12>

PECULIARITIES OF USING HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL

The article highlights the essence and features of using health-preserving technologies for formation healthy lifestyle of students in the primary school in the frame of New Ukrainian School.

The purpose of the article is to analyze the process of formation of health-preserving competencies junior students of New Ukrainian School and to determine the role and place of primary school in this process.

The scientific basis of the formation healthy lifestyle research in primary educational is analyzed. Analysis showed that they have changed with the emergence of new global challenges. The essence of the concept of health-preserving technologies as one of the factors for the formation of a healthy lifestyle of children is determined. Emphasis is placed on classification helth-preserving technologies. The process of forming a healthy lifestyle is based on the child's activity, And

the result is achieved through health-preserving technologies: fairy tale therapy, music therapy, sand therapy, pet therapy, phototherapy, game therapy, puppet therapy, bibliotherapy, color therapy, laughter therapy, aromatherapy, lithotherapy, etc. The advantages of introducing nontraditional technologies into the educational process are clarified and role of teacher. It is shown that health-saving technologies imply purposeful interaction of teachers and students, a consistent system of active actions of all participants of the educational process. All things considered, in today's conditions there is a need to use healthcare technologies that would be implemented in primary school and family.

Generalized conclusions are made that health-preserving technologies make it possible to ensure the proper health of junior students of New Ukrainian School, to take care of their high level of self-realization, to develop a healthy lifestyle.

Key words: *health-preserving technologies, health-preserving competencies, junior students of New Ukrainian School, primary education, healthy lifestyle.*

Актуальність проблеми. XXI століття в світі – це час змін в технологічному процесі, який відображається прогресом в техніці, науці, інформаційних технологіях. Наша країна орієнтована на включення у світовий освітній простір, тому реалізуються нові парадигми освіти. Сучасний період в Україні характеризується як століття перемін і реформ, водночас, коректив у всі сфери діяльності, та й взагалі, у розвиток українського суспільства внесла війна російських військ проти мирного населення. В умовах небезпеки спостерігається постійна тривога, стреси, депресія, що ведуть до негативних наслідків і одним, з яких є відсутність мотивації до ведення здорового способу життя як і дорослих, так і дітей. Актуальною залишаються також проблема розумових, емоційних і фізичних перенавантажень, які ведуть до зростання чисельності підростаючого покоління з порушеннями психологічного та фізичного розвитку, функціональними обмеженнями.

Освіта – це змінний гнучкий феномен відповідно до тенденцій та реалій змінюються зміст, форми, методи. Сучасна система освіти покликана покращувати рівень освіти українців, тому на основі впровадженої освітньої реформи «Нова українська школа», ми можемо стверджувати про модернізацію змісту, оптимізацію навчального матеріалу за допомогою сучасних технологій, в якій здобувачі освіти із задоволенням навчаються, а отримані знання застосовують в повсякденному житті, що стало основою для встановлення фундаменту до нової структури школи. Спостерігається потреба в інноваціях, що актуалізує створення середовища, в якому індивідуальний розвиток особистості має змогу перейти на продуктивний рівень, тому доцільно застосовувати нові технології для формування здорового способу життя на засадах мистецтва, що апелюють до емоційного зв'язку з інформацією та

естетичною привабливістю, і забезпечують варіативні грані її розуміння. Творчий характер освітнього процесу – обов'язкова умова здоров'язбереження (Romanec', 2018, p. 189). Звертаємо увагу, що інноваційні зміни повинні впроваджуватись відповідно до принципу поєднання традиційного з інноваційним. В навчально-пізнавальній діяльності закладені різні підходи до учнів: особистісно-орієнтовний, діяльнісний, тематичний, компетентнісний, диференційований.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної науки є розроблення нових моделей організації в загальноосвітніх навчальних закладах освітнього процесу, спрямованого на формування в здобувачів освіти здоров'язбережувальної компетентності, що є передумовою введення здорового способу життя. Узагальнюючи вищесказане, можемо стверджувати, що використовувати лише традиційних методів недостатньо, а з розвитком технологій та збільшенням стимулів у здобувачів освіти з'являється необхідність впровадження інноваційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як свідчить вивчення і аналіз наукових джерел, проблема формування здорового способу життя молодших школярів за допомогою використання здоров'язбережувальних технологій у навчально-пізнавальній діяльності початкової школи була і є предметом дослідження значної кількості вітчизняних та зарубіжних науковців. Значний внесок дослідники зробили у вивчення даного питання, а саме: обґрунтовано категорії «здоров'я», «здоров'язбережувальні технології», «здоров'язбережувальне середовище», запропоновані класифікації здоров'язбережувальних технологій.

Однак, незважаючи на численні напрацювання з означеного питання, проблема формування здорового способу життя була і залишається об'єктом пильної уваги педагогічних досліджень.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні доцільності та необхідності використання здоров'язбережувальних технологій для формування здорового способу життя молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Немає нічого важливішого для людини, як здоров'я, тому потрібно сприяти веденню здорового способу життя з раннього дитинства спочатку в родині, потім в закладах дошкільної освіти та в закладах загальної середньої освіти, який складається з трьох рівнів освіти (початкової освіти, базової середньої освіти та профільної середньої освіти).

Реформування освіти в Україні, посприяло створенню нових можливостей, які надали змогу переосмислити та оцінити систему освіти нашої країни, ознайомитись та відповідно до потреб здобувачів освіти використовуються практики, методи інших країн, таких як: Фінляндії, Канади, Польщі та ін. З липня 2018 року здійснюється реалізація проекту фінської підтримки реформи української школи «Навчаємось разом», який триватиме до 2023 року. Завдяки впровадженій Концепції «Нова українська школа» реформування спрямоване на побудову нової структури школи, модернізації організації освітнього процесу, нормалізації навчального навантаження, формування компетентностей для успішної самореалізації в суспільстві, зокрема включаючи здоров'язбережувальну компетентність, яка детально розглядається на сторінках Державного стандарту початкової освіти (21 лютого 2018 р.), який ґрунтується на одному із принципів – здоров'я, що передбачає формування здорового способу життя та створення умов для психоемоційного розвитку.

Більш детально розглянемо формування здорового способу життя під час навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів, тому що серед численних досліджень ми спостерігаємо доволі негативну тенденцію і з кожним роком вона погіршується, дійсно мала кількість випускників загальноосвітніх закладів залишаються повноцінно здоровими.

Початкова освіта – один із етапів цілісного розвитку дитини. Відповідальність за навчання і виховання школярів покладається на заклади початкової освіти та батьків. В основі Нової української школи закладено використання

компетентнісного підходу, що передбачає надання переваги практичній спрямованості, тобто навчальні предмети проходять крізь призму формування відповідального ставлення до власного життя. З огляду на те, що основним завданням початкової школи стає виховання компетентної особистості, яка володіє не тільки знаннями, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов, долати життєві труднощі, підтримувати своє здоров'я на належному рівні та надавати опір негативним впливам. При цьому особливого значення набуває цілеспрямоване формування у дітей умінь і навичок здорового способу життя (Рівненко, 2017, р. 31). За сучасних реалій особливу увагу звернути на навчання молодших школярів зберігати та зміцнювати своє здоров'я, а в педагогічній діяльності актуалізувати сприяння активної участі в формуванні здорового способу життя кожного за допомогою здоров'язбережувальних технологій.

У науковій літературі трапляються різноманітні тлумачення поняття «здоров'язбережувальних технологій». Детально проаналізувавши діяльність науковців ми ознайомилися з кількома варіантами розгляду поняття здоров'язбережувальні технології: як певний прийом, метод чи методика; як сукупність певних технік, за допомогою яких реалізується освітнє чи інше педагогічне завдання; як опис процесу досягнення запланованих результатів, сукупність яких відображає певні зміни в здоров'ї учасників педагогічної взаємодії (Vashchenko, Svyrydenko, 2005, р. 3). Зокрема, дослідники Л. Тіхомірова, А. Мітяєва розуміють здоров'язбережувальну технологію не як самостійну педагогічну технологію, а як характеристику освітніх технологій, тобто наскільки вона зберігає здоров'я учнів, чи є вона здоров'язбережувальною (Onyshchenko, Lykhovyd, 2016, р. 123).

Також існує декілька чинних класифікацій здоров'язбережувальних технологій. Розглянемо класифікацію, над якою працювали сучасні українські дослідники М. Гончаренко та С. Лупаренко: медикогігієнічні; фізкультурно-оздоровчі; екологічні здоров'язбережувальні; лікарські оздоровчі; соціально-адаптуючі й особистісно розвивальні технології; здоров'язбережувальні освітні технології; тех-

нології забезпечення безпеки життєдіяльності (Onyshchenko, Lykhovud, 2016, p. 125). Подібною до запропонованої класифікації технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів, є позиція О. Аксьонової. Вчена пропонує групувати технології на такі, що зберігають здоров'я учнів та такі, що формують різні складові здоров'я учнів, зокрема:

– здоров'язбережувальні – валеологічно обґрунтоване сполучення операцій, спрямованих на активізацію резервних можливостей особистості людини, які забезпечують безпечний її розвиток, навчання, виховання;

– здоров'яформувальні – дводомінантна взаємодія в системі «учень-вчитель», сполучення складових якої забезпечує валеологічний супровід індивідуального освітнього маршруту (Aksonova, 2007, pp. 251–252).

За слухним зауваженням О. Дубогай, «будь-які здоров'язберігальні рухові технології передбачають зміну діяльності, чергування інтелектуального, емоційного та рухового її видів для індивідуальної, парної, групової (за рядами або весь клас) форм роботи, що стимулює миттєве мислення учнів, сприяє поширенню їхньої рухової активності, своєчасному запобіганню розумовій утомі, учить дружнього та гуманного спілкування, розвиває патріотичну відповідальність у команді, уміння поважати думки й помилки інших за рахунок створення ігрових ситуацій, нестандартних інтегрованих уроків» (Dubohay, 2015, p. 70).

В теперішній час впроваджується багато інноваційних корекційних освітніх технологій для всебічного гармонійного розвитку особистості та освітніх моделей для взаємодії з особами, які мають вади психофізичного розвитку. Використовуються інноваційні освітні технології, відповідно рівня навченості, емоційно-вольового розвитку та індивідуальних пізнавальних запитів. Процес формування здорового способу життя полягає у власній активності дитини, а результат досягається за допомогою здоров'язбережувальних технологій: казкотерапії, музикотерапії, пісочної терапії, пет-терапії, фототерапії, ігротерапії, лялькотерапії, бібліотерапії, терапії кольором, сміхотерапії, ароматерапії, літотерапії тощо. Розглянемо особливості застосування декількох здоров'язбережувальних технологій та вплив на молодших школярів.

Казкотерапія – це педагогічна технологія, в основі якої робота над казкою для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом. Казкотерапія сприяє формуванню зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність. Казки є терапевтичним засобом, який має змогу впорядкувати внутрішній світ школярів. (Sadova, 2015, p. 295)

Музикотерапія – це складова частина психолого-педагогічних і психотерапевтичних методів, які сприяють подоланню бар'єрів у спілкуванні, розумінню себе та інших, знятті психічного напруження, створенні можливостей для самовираження, набутті навичок адекватної групової поведінки та соціалізації. Для роботи з дітьми молодшого шкільного віку використовують методи: музично-рухові ігри і вправи, вокальні вправи-співи, музичне малювання, групову імпровізацію (Bankul, 2010, pp. 118–119).

Пісочна терапія – один із видів естетотерапевтичного впливу на особистість, який спрямований на емоційно-чуттєвий стан та творчу самореалізацію в навчально-виховному середовищі початкової школи. Основою даної техніки є рішучість до дій, бо дитина відчуває себе захищеною і незалежною від зовнішніх чинників, які впливають на її внутрішній світ. Під час заняття спостерігаються ситуації, де учні не можуть передати свої переживання через затримку розвитку чи недостатній розвиток вербального апарату. Здебільшого допоможе сендплей – маніпулюючи різними предметами, піском, водою відбувається перехід від мотивів як до свідомих, емоційно забарвлених до спонукань як узагальнених, найбільш усвідомлених; спосіб позбавлення внутрішнього напруження, що підвищує впевненість в собі.

Пет-терапія – педагогічна інноваційна технологія, що спрямована на створення позитивних емоцій або усунення страху за допомогою тварин (кішки, собаки, кролика, птаха, коня тощо), тобто поєднує в собі лікувальний ефект із задоволенням і приємними враженнями від спілкування з тваринами. Технологія використовує здоров'язбережувальний потенціал природи, що дає можливість оптимальним шляхом коригувати здоров'я дітей.

Фототерапія – це інноваційна технологія, яка спрямована на вирішення психологічних проблем за допомогою створення та сприймання фотографій. Під час терапії можлива дискусія або використання види творчої діяльності, що допомагає розкрити творчий потенціал, почуття власної значущості, підвищити рівень самооцінки, сформуванню артикуляційний апарат.

Ігротерапія – педагогічна технологія, в основі закладений психотерапевтичний вплив на дітей дошкільного віку та молодших школярів з використанням гри для виявлення відхилень від нормальної поведінки та корекції їх у поведінці й подолання різних труднощів, які спричинені різними факторами (агресивності, замкнутості тощо).

Ароматерапія – це здоров'язбережувальна технологія, полягає у застосуванні фітомішечків чи розбризкуванні ефірної олії (лаванди, меліси, м'яти) для заспокоєння.

Проекти – це плідна та корисна освітня технологія, в якій підвищується мотивація учнів початкової школи до навчання, завдяки притаманній відтворюваності, творчості, інтеграції, а також можливості вільного вибору. Проектна діяльність включає елементи дослідно-пошукової діяльності. У Новій українській школі в процесі роботи над проектом молодші школярі самостійно ставлять мету і керують діяльністю, а в результаті випускники початкової школи мають сформовані елементарні науково-дослідні навички, що являється позитивною динамікою за якістю знань.

Надзвичайно важливою у застосуванні здоров'язбережувальних технологій є роль педагога, якому доводиться освоювати нові методи роботи: при суб'єкт-суб'єктній взаємодії з молодшими школярами для вирішення проблемних ситуацій у форматі особистісно-орієнтованого навчання. Оскільки, однією з вимог до сучасного вчителя є різносторонність його особистості, тобто це фахівець, якому притаманні загальні та професійні компетентності, які прописані в професійному стандарті вчителя початкових класів: мультидисциплінарність, здатність до адекватного сприйняття потреб суспільства, що спрямовує професійну діяльність на розвиток свідомого громадянина, володіння ключовими компетентностями XXI століття, здатність до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, здатність організувати безпечно середовище і викорис-

товувати здоров'язбережувальні технології під час освітнього процесу, здатність формувати в учнів культуру безпечного та здорового життя (Nakaz № 2736 від 23.12.2020).

Завдяки оновленому та здоров'язбережувальному змісті освіти, формам та методам спостерігаються відчутні зміни у становленні особистості: формування творчої спрямованості особистості, що передбачає усвідомлення нею значення творчих, гуманістичних потреб, мотивів, цілей як провідних у її розвитку та майбутній життєдіяльності; формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя учнів; розвиток в учнів необхідних життєвих вмінь і спеціальних навичок, які зменшують схильність молоді до ризикованої поведінки (Dahnyuk, 2018, p. 26).

Використовувати арт-терапевтичні технології в початковій школі можна як і під час уроків з вчителем або на групі продовженого дня з вихователем, так і вдома з батьками, через те, що вони не вимагають особливих вмінь. Важливим при проведенні є те, що молодші школярі повинні бути активно залучені в цей процес і рекомендовано систематичне проведення занять: 1–2 заняття в тиждень. Для оздоровлення на уроках чи в позакласній діяльності можна застосовувати завдання різноманітні: від прослуховування музичних творів до малювання пальчиками, мильними бульбашками, нитками, пластиліном, конструювання, оригамі, дихальні гімнастики, фізкультхвилинки, пальчикові гімнастики, звукові гімнастики, пет-терапії, кольоротерапії тощо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. На основі виконаного дослідження з'ясовано, що однією з передумов формування здорового способу життя є впровадження здоров'язбережувальних технологій, це актуальне питання, яке розглядалось і розглядається багатьма дослідниками: особливості та класифікація. Використання здоров'язбережувальних технологій передбачає систематичність та власну активність молодших школярів. Надзвичайно важлива роль вчителя, перед якими відкриваються можливості для формування здоров'язбережувальних компетентностей на основі впровадження інноваційних технологій. Переваги технологій полягають у тому що, з одного боку, до сприйняття інформації залучаються одразу декілька каналів чуття – слух,

зір, нюх, дотик, а з іншого – активізується уява, що сприяє кращому сприйняттю та засвоєнню інформації. Досягнення позитивних результатів: зміцнення та збереження здоров'я молодших школярів, піклування про високий рівень самореалізації, можливе за умов доступної навчально-матеріальної бази, при систематич-

них та послідовних активних діях усіх учасників освітнього процесу.

До подальших напрямів наукових студій відносимо дослідження можливостей формування здорового способу життя молодших школярів за допомогою здоров'язбережувальних технологій при взаємодії сім'ї і школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аксьонова О.П. Визначення здоров'язберігаючих і здоров'яформуючих педагогічних технологій у моделі школи сприяння здоров'ю. Сучасні проблеми науки та освіти: Матеріали Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції. Харків : ХНУ ім. В.Н. Карабіна, 2007. С. 251–254.
2. Банкул Л. Д. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В УМОВАХ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ // Збірник наукових праць «Педагогічні науки». 2010. №. 55. С. 116–120.
3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, С. Свириденко// Початкова освіта. 2005. № 46. С. 2–4.
4. Дахнюк Г. І. Здоров'язбережувальні аспекти сучасного уроку. Формування інноваційного здоров'язбережувального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації : матеріали круглого столу / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк : ВІППО, 2018. С. 22–26.
5. Дубогай О. Навчання учнів початкової школи в системі здоров'язбереження засобами освітньо-рухової методики / Олександра Дубогай // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць. 2015. № 3(31). С. 69–74.
6. Онищенко Н.П. Здоров'язбережувальні технології у системі підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Н.П. Онищенко, О.Р. Лиховид // *Молодий вчений*. 2016. № 9.1(36.1). С. 122–126.
7. Півненко Ю.В. Психолого-педагогічні умови впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес початкової школи. Теорія та методика фізичного виховання. 2017. № 5. С. 31–34.
8. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: Наказ № 2736 від 23.12.2020. URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (дата звернення 20.06.2022).
9. Романець А. Мета здоров'язберігаючих технологій в початковій школі в умовах реалізації концепції Нової української школи. Формування стратегій міжкультурної комунікації особистості учня в онтогенезі: від методики до методології: тези міжнародної науково-практичної конференції (13–14 вересня 2018 р.). Мелітополь, 2018. С. 188–192.
10. Садова І. Казкотерапія–сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби //Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. №. 11. С. 293–298.

REFERENCES:

1. Aksonova, O.P. (2007). Vyznachennia zdoroviazberihaiuchykh i zdoroviaformuiuchykh pedahohichnykh tekhnolohii u modeli shkoly sprianniia zdoroviu [Identifying health-saving and health-educating pedagogical technologies in the School of Health model]. *Suchasni problemy nauky ta osvity: Materialy Mizhnarodnoi mizhdystsyplinarnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Kharkiv : KhNU im. V.N. Karabina, 251–254. [in Ukrainian]
2. Bankul, L. D. (2010). TEORETICHNI ASPEKTI VIKORISTANNYA MUZICHNOЇ TERAPIЇ V UMOVAH POCHATKOVOЇ SHKOLI. Zbirnik naukovih prac' «Pedagogichni nauki», (55), 116–120. [in Ukrainian]
3. Vashchenko, O., & Svyrydenko, S. (2005). Orhanizatsiya zdorov'yazberihayuchoyi diyal'nosti pochatkovoyi shkoly. *Pochatkova osvita*, 46, 2–4.
4. Dahnyuk G. I. (2018) Zdorov'yazberezhual'ni aspekti suchasnogo uroku. Formuvannya innovacijnogo zdorov'yazberezhual'nogo osvitn'ogo sere dovishcha: dosvid proektuvannya i realizacii : materialy kruglogo stolu / uporyad. N. A. Polishchuk. Luc'k: VIPPO, 22–26. [in Ukrainian]
5. Dubohay, O. (2015). Navchannya uchniv pochatkovoyi shkoly v systemi zdorov'yazberezhennya zasobamy osvitn'o-rukho vyi metodyky. *Fizychne vykhovannya, sport i kul'tura zdorov'ya u suchasnomu suspil'stvi*: zb. nauk. pr., 3, 69–74. [in Ukrainian]
6. Onyshchenko, N. P., & Lykhovyd, O. R. (2016). Zdorov'yazberezhual'ni tekhnolohiyi u systemi pidhotovky maybutnikh uchyteliv do innovatsiynoyi diyal'nosti. *Molodyy vchenyy*, (9.1.), 122–126 [in Ukrainian]

7. Pivnenko, Yu. V. (2017). Psyholoho-pedahohichni umovy vprovadzhennya zdorov'yazberihayuchykh tekhnolohiy u osvritniy protses pochatkovoyi shkoly. *Teoriâ ta Metodika Fizičnogo Vihovannâ*, (5), 31–34. [in Ukrainian]
8. Pro zatverdzhennya profesijnogo standartu za profesiyami “Vchitel' pochatkovih klasiv zakladu zagal'noi seredn'oi osviti”, “Vchitel' zakladu zagal'noi seredn'oi osviti”, “Vchitel' z pochatkovoï osviti (z diplomom molodshogo specialista”): Nakaz № 2736 vid 23.12.2020 URL: https://rada.info/upload/users_files/41868892/07679bad4b9af36be54148ac42826c1b.pdf (data zvernennya 20.06.2022). [in Ukrainian]
9. Romanec', A. (2018). Meta zdorov'yazberigayuchih tekhnologij v pochatkovij shkoli v umovah realizacii *Koncepcii» Novoï ukrains'koï shkoli»*. Formuvannya strategij mizhkul'turnoi komunikacii osobistosti uchnya v ontogenezi: vid metodiki do metodologii: tezi mizhnarodnoi naukovo-praktichnoi konferencii (13–14 veresnya 2018 r.), 188–192. [in Ukrainian]
10. Sadova, I. (2015). Kazkoterapiya–suchasnij metod roboti z dit'mi, yaki mayut' osoblivi potrebi. *Aktual'ni pitannya gumanitarnih nauk*, (11), 293–298.

УДК 378.14

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.13>

Олена СТЕПАНЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0003-0887-5808

Тетяна ТЕСЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і методики початкового навчання, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, вул. Пирогова, 9, м. Київ, Україна, 01601

ORCID: 0000-0003-2072-1828

Світлана НАГОРНЯК

кандидат педагогічних наук, проректор з науково-педагогічної роботи, Вінницький кооперативний інститут, вул. Академіка Янгеля, 59, м. Вінниця, Україна, 21000

ORCID: 0000-0002-5311-3303

Бібліографічний опис статті: Степаненко, О., Тесленко, Т., Нагорняк, С. (2022). Розвиток критичного мислення учнів та студентів під час дистанційного навчання в умовах війни. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 89–94, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.13>

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ

У статті розкрито особливості розвитку критичного мислення у здобувачів освіти (як учнів, так і студентів) під час дистанційного навчання в умовах війни. Визначено, що критичне мислення – це свідоме, незалежне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване мислення, яке складається із загальних методологічних принципів і стратегій, широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування. З'ясовано, що розвиток критичного мислення не тільки допомагає учням при роботі з інформацією в школі, але й створює основу для формування логічного мислення та міркувань. Доведено, що формування критичного мислення у студентів базується на здатності проявляти індивідуальність і неповторність кожного, підвищувати гнучкість мислення, формулювати судження та запитання. Встановлено те, керування процесом формування критичного мислення та розвитку здібностей учня та студента передбачає перш за все отримання інформації про їх реальний і потенційний рівні. Визначено, що здатність розвивати критичне мислення, приймати самостійні та раціональні рішення, навчатися протягом життя – це основні риси, які має набувати здобувач освіти. У ході дослідження встановлено, що особливо важливою є роль інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання в умовах війни, адже зараз тільки за допомогою них у здобувачів освіти, як в учнів, так і в студентів, формується критичне мислення. Доведено, що в умовах сьогодення критичне мислення у здобувачів освіти, як в учнів, так і в студентів, формується допомогою таких електронних освітніх платформ як Google Workspace, Google Classroom, New Knowledge, HUMAN.UA і сервісів та інструментів онлайн-комунікації (Zoom, Skype, Team), базових сервісів Google (Gmail, Calendar, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts), платформи YouTube.

Ключові слова: критичне мислення, дистанційна освіта, здобувач освіти, війна.

Olena STEPANENKO

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Vladimir Antonovich Str., Dnipro, Ukraine, 49006

ORCID: 0000-0003-0887-5808

Tetiana TESLENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, National Pedagogical Dragomanov University, 9 Pyrohova Str., Kyiv, Ukraine, 01601

ORCID: 0000-0003-2072-1828

Svitlana NAHORNIAK

Candidate of Pedagogical Sciences, Vice-Rector of Scientific and Pedagogical work, Vinnytsia Cooperative Institute Administration and Law, 59 Academician Yanhel Str., Vinnytsia, Ukraine, 21000

ORCID: 0000-0002-5311-3303

To cite this article: Stepanenko, O., Teslenko, T., Nahorniak, S. (2022). Rozvytok krytychnoho myslennia uchniv ta studentiv pid chas dystantsiinoho navchannia v umovakh viiny [Development of critical thinking of pupils and students during distance education in the conditions of war]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 89–94, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.13>

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF PUPILS AND STUDENTS DURING DISTANCE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF WAR

The article reveals the peculiarities of the development of critical thinking among students (both pupils and students) during distance learning in war conditions. It was determined that critical thinking is conscious, independent, reflective, purposeful, grounded, controlled and self-organized thinking, which consists of general methodological principles and strategies, a wide range of evaluation and justification procedures. It was found that the development of critical thinking not only helps students when working with information at school, but also creates a basis for the formation of logical thinking and reasoning. It is proven that the formation of critical thinking in students is based on the ability to show the individuality and uniqueness of everyone, to increase the flexibility of thinking, to formulate judgments and questions. It is established that management of the process of formation of critical thinking and development of pupils' and students' abilities presupposes, first of all, obtaining information about their real and potential levels. It was determined that the ability to develop critical thinking, to make independent and rational decisions, to learn throughout life are the main features that an education seeker should acquire. In the course of the study, it was established that the role of information and communication technologies in the process of distance learning in war conditions is especially important, because now only with their help do students of education, both pupils and students, develop critical thinking. It has been proven that in today's conditions, critical thinking among students, both pupils and students, is formed with the help of such electronic educational platforms as Google Workspace, Google Classroom, New Knowledge, HUMAN.UA and online communication services and tools (Zoom, Skype, Team), basic Google services (Gmail, Calendar, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts), YouTube platform.

Key words: critical thinking, distance education, education seeker, war.

Актуальність проблеми. Здатність критично мислити гарантує науково-технічний і соціальний прогрес та демократичні засади, а освіта відіграє основну роль у розвитку критичного мислення. Критичне мислення гарантує незалежну та відповідальну поведінку, а також характеризується самовдосконаленням. Зміни, що відбуваються в сучасному українському освітньому середовищі, відображають тенденції розвитку освіти в усьому світі, а педагоги та викладачі переорієнтовують освітній

процес та умови для формування здобувача освіти як майбутнього громадянина в розвиненому демократичному суспільстві. Вміння мислити критично, динамічно та незалежно є дуже важливим.

Освіта у сучасному суспільстві має дуже важливе завдання, оскільки дає основу для формування відповідальної, самодостатньої особистості з критичним мисленням і захисним імунітетом до багатьох соціальних міфів. Сьогодні рівень інтелекту особистості вимі-

рюється не обсягом отриманих знань, а рівнем конструктивності стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях різного характеру.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Над проблематикою розвитку та формування критичного мислення у здобувачів освіти (як учнів, так і студентів) працювали та продовжують працювати такі науковці як С. Вихор, Л. Драгієва, Т. Заїка, Г. Маринченко, А. Мороз, С. Моцак, К. Музичук, Г. Подлесна, О. Радченко, С. Терно, В. Філіпович та інші.

Так, С. Терно (Terno, 2012) наголошує, що критичне мислення — це здатність ставити нові питання, розвивати різні дискусії та приймати самостійні та виважені рішення. Дослідницькі навички, які використовуються в критичному мисленні, це: 1) навичка спостерігати та помічати властивості предметів; 2) навичка показувати, як виглядатиме об'єкт, тобто навичка опису; 3) навичка встановлення подібності і відмінності між об'єктами; 4) навичка доведення існування об'єкта; 5) навичка асоціювання, тобто навичка подумки встановлювати зв'язок між об'єктами; 6) навичка узагальнення, тобто здійснення висновків на основі наявної інформації чи фактів; 7) навичка передбачення того, що чекає у майбутньому; 8) навичка отримання практичної цінності від чогось.

К. Музичук (Muzychuk, 2019) стверджує, що розвиток критичного мислення є одним із пріоритетів сучасної освіти. Ті, хто розвиває критичне мислення, можуть самостійно здобувати знання та перетворювати цей процес на свідомий, постійний, продуктивний, активний та інтерактивний. Потенціал закладів освіти у цьому випадку дуже високий, і вони дуже диверсифіковані через тенденцію інформатизації освіти. Основним завданням педагогів та викладачів сьогодні є вміння поєднання інтерактивних інформаційно-комунікаційних технологій, спрямованих на забезпечення розвитку критичного мислення здобувачів освіти.

Г. Маринченко та С. Моцак (Marunchenko, 2021) зауважують, що критичне мислення – це вміння розпізнавати корінь проблеми, виважено оцінюючи події та явища, а не окремі симптоми, брехню, маніпуляції та емоційні зауваження з фактів. Сьогодні залишається актуальним питання розвитку навичок критичного мислення в навчальному процесі. Навчання технікам критичного мислення для

навчального процесу з використанням методик дистанційного навчання починається з найпростіших технік. Так науковці наголошують на важливості таких методів як «відкритий мікрофон» і «мозковий штурм». Ці методи дозволяють адаптувати аудиторію здобувачів освіти до спілкування, залучати всіх до обговорення теми, знати ступінь готовності всієї аудиторії, особливо окремих аудиторій. На думку вчених, для формування критичного мислення цікавим є використання сервісів Google Image Search, які дають змогу реалізувати методики дистанційного навчання, такі як «кошки знань», «книжкова полиця», «хмара/ букет знань».

Л. Драгієва (Draghijeva, 2019) наголошує, що формування критичного мислення у здобувача освіти передбачає відстоювання знань і припущень, гіпотез, пошук найбільш раціональних шляхів вирішення проблем і завдань, їх подолання. Це також сприяє створенню атмосфери взаємодії, вчить правильно сприймати критику, вчить вмінню виважено реагувати на неї в активній життєвій позиції.

В. Філіпович, Г. Подлесна, Т. Заїка (Filipovych, 2022) виділяють такі якості здобувача ЗВО, як критично мислячої особистості, як: підготовка до планування, гнучкість, наполегливість, підготовка до виправлення помилок, обізнаність і пошук компромісних рішень.

Опираючись на дослідження, представлені науковцями, доцільно зауважити, що до кінця не є розкритими питання розвитку критичного мислення здобувачів освіти під час дистанційного навчання в умовах війни.

Мета дослідження. Метою статті передбачено розкрити особливості розвитку критичного мислення у здобувачів освіти (як учнів, так і студентів) під час дистанційного навчання в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливим дидактичним напрямом сьогодення вважається організація навчально-пізнавальної діяльності з використанням прийомів критичного мислення під час дистанційного навчання.

Доцільно зауважити, що структуру критичного мислення формують (Terno, 2012):

Змістовний блок: 1. Загальні методологічні принципи (характеризують впевненість у необхідності самокоригування методів дослідження; зосереджують увагу на дослідницьких

процедурах; впливають на розгляд інших перспектив; сприяють підготовці). 2. Загальна стратегія (передбачає: розподілення завдання на окремі частини; розв'язання таких завдань, які відображають деякі аспекти основної проблеми; представлення проблеми різними способами за допомогою семантичних і графічних організаторів).

Операційний блок (відображає розуміння діалектичного зв'язку між проблемами та протиріччями; передбачає обрання прийнятного, доречного і не суперечливого аргументу; передбачає знаходження контраргументу; усвідомлення фактів, які суперечать думці; обґрунтування цих фактів; проведення оцінки; представлення висновків).

Дистанційне навчання показало, що як студенти, так і учні, мають здатність критично мислити, працювати з усіма видами інформації та володіють навичками саморегулювання (*Praktyku ta pidkhody do dystancijnogho navchannja – rekomendaciji dlja vchyteliv*).

У ході дослідження визначено, що критичне мислення – це свідоме, незалежне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване мислення. Цей тип мислення складається із загальних методологічних принципів і стратегій, широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування.

Акцентуючи увагу на розвитку критичного мислення в учнів, то розвиток критичного мислення не тільки допомагає учням при роботі з інформацією в школі, але й створює основу для формування логічного мислення та міркувань. Поступово формується критичне мислення. Це результат щоденної кропіткої праці вчителів та учнів, від класу до класу, рік у рік. Неможливо виділити чіткий алгоритм поведінки вчителя щодо формування критичного мислення учня. Однак можна виділити певні умови. Створення таких умов може захопити й надихнути учнів мислити критично. Так, для розвитку критичного мислення доцільно (Moroz, 2021): знайти час, щоб звикнути до існуючих поглядів, відповісти на них і зробити висновки; розмірковувати, записувати свої припущення та судити про їхню правильність чи хибність; створити атмосферу, яка передбачає велику кількість різноманітних думок; залучати учнів до участі в дискусії та формувати у них почуття відповідальності за

прийнятті рішення; формувати в учнів позицію поважати та цінувати думку інших.

Якщо говорити про формування критичного мислення у студентів, то таке формування може відбуватися лише за певних умов. По-перше, слід розуміти, що є різні варіанти вирішення того чи іншого завдання. У цьому контексті передусім здатність проявити індивідуальність і неповторність кожного, підвищити гнучкість мислення, формулювати судження та запитання сприяє формуванню критичного мислення. Студенти вчаться слухати інших і в той же час критично розпізнавати, оцінювати та аналізувати їх. Формується вміння взаємодіяти, дискутувати, обговорювати свою позицію. Студенти також мають можливість обирати власний матеріал для обговорення тієї чи іншої теми. Варто відзначити, що якість питання змінюється в процесі використання цього методу. Студенти розуміють, що проблемні питання більш цікаві для дискусії, а питання, спрямовані на встановлення причинно-наслідкового зв'язку, спонукають докори сумління. Студенти також розуміють, що коли вони думають про ту саму ситуацію, вони ставлять різні запитання та звертають увагу на різні факти (Radchenko, 2022).

У процесі формування критичного мислення, зміцнення особистості, виховання моральних якостей учнів та студентів визначальною є роль педагога та викладача. Вони є творцями і джерелами ідей, якими керуються учні та студенти. Спрямування учнів та студентів на правильну систему навчання залежить від виховної майстерності педагога та викладача. По-друге, мета педагога та викладача стає метою учня та студента відповідно. Щоб керувати процесом формування мислення та розвитку здібностей учня та студента, необхідно знати їх реальний і потенційний рівні. При цьому виникають проблеми. Якими мають бути умови навколишнього середовища, щоб кожен учень чи студент міг розвивати творчі нахили та перетворювати їх на творчі результати. Зокрема зараз така проблема є особливо важливою, оскільки формат навчання є дистанційний через війну.

Не завжди висока успішність здобувача освіти поєднується з високим рівнем творчої обдарованості. У зв'язку з цим слід докласти зусиль для створення сприятливих умов для самовираження всіх у різних видах діяльності, в тому числі в навчальній і творчій.

Головною тенденцією сучасної освіти є впровадження моделей «навчання впродовж життя», які дозволяють здобувачам освіти адаптуватися та розвивати свої здібності та професійні навички у відповідь на стрімкі зміни в економіці, технологіях та на ринку праці. Ця модель містить такі підсистеми: неформальна освіта (залежно від ступеня інституалізації); дистанційне навчання (за способом організації навчального процесу); онлайн-навчання (в залежності від реалізації); змішане навчання (поєднання традиційних та онлайн-навчальних інструментів).

Щоб досягти успіху в інноваційній економіці, потрібно мати нові здібності, які завжди оновлюються, навіть якщо порівнювати з недавнім минулим. Процес становлення економіки знань та глобалізація впливає на структуру ринку праці, посилюючи залежність накопиченого людського капіталу від успішної зайнятості та ефективної професійної діяльності. Якість освіти тут посідає визначальне місце.

Здатність розвивати критичне мислення, приймати самостійні та раціональні рішення, навчатися протягом життя – це основні риси, які має набувати здобувач освіти. Використання інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові можливості для проектування та реалізації освітніх процесів і вимагає засвоєння та розвитку цифрових можливостей. Зокрема, інформаційно-комунікаційні технології роблять освіту доступнішою, урізноманітнюють форми її здобуття, гарантують неперервність освіти протягом усього життя та розвиток персоналізованого навчання (Ukrajinsjka systema vyshhoji osvity v umovakh vojennoji aghresiji RF: problemy j perspektivy rozvytku).

Особливо важливою є роль інформаційно-комунікаційних технологій у процесі дистанційного навчання в умовах війни. Адже зараз тільки за допомогою них у здобувачів освіти, як в учнів, так і в студентів, формується критичне мислення.

Війна посилила та загострила виклики, з якими вже стикнулася освіта через епідемію

COVID-19. Для української системи освіти цей тест став своєрідним стимулом для відкриття нових можливостей і каталізував багаторічні модернізаційні зміни в освіті. Насамперед, це стосується розвитку онлайн-цифрового та дистанційного навчання. Однак перспективи трансформації освіти не обмежуються цими сферами. Необхідно також приділяти велику увагу розвитку неформальної та інформальної освіти та створенню механізмів визнання наслідків систем формальної освіти. Настав час використовувати інформаційні технології для апробації та широкого впровадження новітніх методів навчання (Ukrajinsjka systema vyshhoji osvity v umovakh vojennoji aghresiji RF: problemy j perspektivy rozvytku).

Зараз в умовах дистанційного навчання критичне мислення у здобувачів освіти розвивається за допомогою таких електронних освітніх платформ як Google Workspace, Google Classroom, New Knowledge, HUMAN.UA і сервісів та інструментів онлайн-комунікації (Zoom, Skype, Team), базових сервісів Google (Gmail, Calendar, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts), платформи YouTube тощо (Metodychni rekomendaciji shhodo orghanizaciji osvitnjogho procesu u 2021/2022 navchaljnomu roci v pochatkovij shkoli v umovakh vojennogho chasu).

Висновки і перспективи подальших досліджень. В результаті проведеного дослідження розкрито особливості того, як формується та розвивається критичне мислення в учнів та студентів. Виявлено, що війна є особливо важливою проблемою, яка дещо перешкоджає цьому процесу в умовах сьогодення. Адже в умовах воєнного стану навчання здійснюється у дистанційному режимі. Попри те, встановлено, що в умовах війни за дистанційного режиму навчання визначальну роль у формуванні та розвитку критичного мислення як в учнів, так і в студентів, відіграють інформаційно-комунікаційні технології, зокрема на базі яких застосується багато електронних освітніх платформ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Терно С. О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : посібник для вчителя. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2012. 70 с.
2. Музичук К. Розвиток критичного мислення здобувачів вищої освіти. Нова педагогічна думка. 2019. № 3(99). С. 61–65.
3. Маринченко Г. М., Моцак С. І. Формування критичного мислення студентів під час дистанційного навчання. Міжнародний науковий журнал «Грааль науки». 2021. № 4. С. 463–467.

4. Драгієва Л. Розвиток критичного та творчого мислення студентів ВНЗ в умовах педагогічної взаємодії. *European Humanities Studies: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. Poland-Ukraine : East European Institute of Psychology*, 2019. Issue 1 (II). P. 228–245.
5. Філіпович В. М., Подлесна Г. В., Заїка Т. П. Формування критичного мислення здобувачів вищої освіти. *Наукові перспективи*. 2022. № 6(24). С. 596–610.
6. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>
7. Мороз А. В. Використання технології розвитку критичного мислення в освітньому процесі НУШ. *Навчально-методичний посібник. ПОЛІСЬКИЙ ЛІЦЕЙ*. Березне, 2021. 58 с.
8. Радченко О., Вихор С. Розвиток критичного мислення студентів. Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід: збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (13–14 травня 2022 року, м. Тернопіль). Тернопіль : Вектор ; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 362–367.
9. Українська система вищої освіти в умовах воєнної агресії РФ: проблеми й перспективи розвитку. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy-y>
10. Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу у 2021/2022 навчальному році в початковій школі в умовах воєнного часу. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovakh-voennogo-chasu>

REFERENCES:

1. Terno S. O. (2012) *Metodyka rozvytku krytychnogho myslennja shkoljariv u procesi navchannja istoriji : posibnyk dlja vchytelja* [Methodology for the development of critical thinking of schoolchildren in the process of learning history: a teacher's guide]. Zaporizhzhja: Zaporizkyj nacionalnyj universytet, 70 p. (in Ukrainian)
2. Muzychuk K. (2019) *Rozvytok krytychnogho myslennja zdobuvachiv vyshhoji osvity* [Development of critical thinking of students of higher education]. *Nova pedagogichna dumka – A new pedagogical thought*, № 3(99). Pp. 61–65 (in Ukrainian)
3. Marynchenko Gh. M., Mocak S. I. (2021) *Formuvannja krytychnogho myslennja studentiv pid chas dystancijnogho navchannja* [Formation of students' critical thinking during distance learning]. *Mizhnarodnyj naukovyj zhurnal «Ghraal nauky» – International scientific journal «Grail of Science»*, № 4. Pp. 463–467. (in Ukrainian)
4. Draghijeva L. (2019) *Rozvytok krytychnogho ta tvorchogho myslennja studentiv VNZ v umovakh pedagogichnoji vzajemodiji* [Development of critical and creative thinking of university students in conditions of pedagogical interaction]. *European Humanities Studies: State and Society / EUROPEJSKIE STUDIA HUMANISTYCZNE: Państwo i Społeczeństwo. Poland-Ukraine : East European Institute of Psychology*, Issue 1 (II). Pp. 228–245. (in Ukrainian)
5. Filipovych V. M., Podljesna Gh. V., Zajika T. P. (2022) *Formuvannja krytychnogho myslennja zdobuvachiv vyshhoji osvity* [Formation of critical thinking of students of higher education]. *Naukovi perspektyvy – Scientific perspectives*, № 6(24). Pp. 596–610. (in Ukrainian)
6. *Praktyky ta pidkhody do dystancijnogho navchannja – rekomendaciji dlja vchyteliv* [Practices and approaches to distance learning – recommendations for teachers]. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/> (in Ukrainian).
7. Moroz A. V. (2021) *Vykorystannja tekhnologhiji rozvytku krytychnogho myslennja v osvitnjomu procesi NUS* [The use of technology for the development of critical thinking in the educational process NUS]. *Navchaljno-metodychnyj posibnyk. POLISJKYJ LICEJ*. Berezne, 58 p. (in Ukrainian)
8. Radchenko O., Vykhor S. (2022) *Rozvytok krytychnogho myslennja studentiv* [Development of students' critical thinking]. *Cinnisni orijentyry v suchasnomu sviti: teoretychnyj analiz ta praktychnyj dosvid: zbirnyk tez IV Mizhnarodnoji naukovo-praktychnoji konferenciji (13–14 travnja 2022 roku, m. Ternopilj)*. Ternopilj : Vektor ; TNPU im. V. Ghnatjuka. Pp. 362–367. (in Ukrainian)
9. *Ukrajinsjka systema vyshhoji osvity v umovakh vojennoji aghresiji RF: problemy j perspektyvy rozvytku* [The Ukrainian system of higher education in the conditions of military aggression of the Russian Federation: problems and prospects for development]. URL: <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy-y> (in Ukrainian).
10. *Metodychni rekomendaciji shhodo orghanizaciji osvitnjogho procesu u 2021/2022 navchaljnomo roci v pochatkovij shkoli v umovakh voennogho chasu* [Methodological recommendations regarding the organization of the educational process in the 2021/2022 school year in primary school in wartime conditions]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-osvitnogo-procesu-v-pochatkovij-shkoli-v-umovakh-voennogo-chasu> (in Ukrainian).

УДК 811.161.2'378:147

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.14>

Larisa SUBOTA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Ukrainian Language, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", 5 Vesnina Str., Kharkiv, Ukraine, 61023

ORCID: 0000-0003-4740-4486

Maryna LUKHINA

Senior Lecturer at the Department of Ukrainian Language, National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute", 5 Vesnina Str., Kharkiv, Ukraine, 61023

ORCID: 0000-0001-9728-0616

To cite this article: Subota, L., Lukhina, M. (2022). Efektyvni metody ta pryiony v umovakh kompetentnisno oriientovanoho pidkходу do movy navchannia inozemnykh studentiv [Effective methods and techniques in competence-oriented approach to international students' language learning]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 95–101, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.14>

EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES IN COMPETENCE-ORIENTED APPROACH TO INTERNATIONAL STUDENTS' LANGUAGE LEARNING

The article is aimed at the implementation of language teaching methods in the formation of speech activity for international students of higher educational establishments in Ukraine. The research hypothesis implies that the approach to competence formation within the learning process of international students is determined by the principles of personality formation providing the unity of educational components for reaching a high level of professional speech activity and enabling effective interpersonal and team collaboration, systematic and consequent implementing the innovative technologies for activation and optimization of effective methods and techniques of language learning. For realizing the goals of the research, we applied the empirical methods: questionnaires, teachers' interviews, tests, direct and indirect observation and monitoring of the teaching process, and generalization. The essential differentiating characteristics of methods, principles, and techniques of learning the Ukrainian language along with their realization within the educational process have been defined.

Checking and validating the effectiveness of methods and techniques of learning under the conditions of taking the competence approach have been made according to activity communicative criterion and its indexes and levels (higher, average, sufficient, lower). The quantitative and qualitative analysis of the results of the pedagogical experiment has been made: the effectiveness of methods of learning aimed at activation of cognitive activity of the international students, improving the quality of professional training, building foundations for a productive methodological system of competence-oriented learning, exploring the techniques of teaching, provide expertise for further applying the acquired skills within professional activity has been proved and validated.

Key words: competence formation approach, communicative competence, the language of learning, methods, techniques, criteria.

Лариса СУБОТА

доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Весніна, 5, Харків, Україна, 61023

ORCID: 0000-0003-4740-4486

Марина ЛУХІНА

старший викладач кафедри української мови, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», вул. Весніна, 5, Харків, Україна, 61023

ORCID: 0000-0001-9728-0616

Бібліографічний опис статті: Субота, Л., Лухіна, М. (2022). Ефективні методи та прийоми в умовах компетентнісно орієнтованого підходу до мови навчання іноземних студентів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 95–101, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.14>

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО МОВИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Стаття спрямована на впровадження сучасних методів навчання мови, розвиток мовленнєвої діяльності іноземних студентів, які навчаються в закладах вищої освіти України (ЗВО). Гіпотеза дослідження полягає в тому, що компетентнісний підхід до навчання іноземних студентів у ЗВО розглядаємо як цілісну якість особистості, що забезпечує органічне поєднання освітніх компонентів із метою досягнення високого рівня фахового мовлення, готовності до продуктивної міжособистісної та професійної взаємодії, систематичне й послідовне впровадження новітніх технологій з метою оптимізації та активізації ефективних методів і методичних прийомів навчання мови. Для досягнення мети дослідження використані емпіричні методи: анкетування, бесіди з викладачами, тестування, пряме й опосередковане спостереження за педагогічним процесом, узагальнення. Визначено суттєві особливості методів, принципів і засобів навчання української мови, їх реалізацію в освітньому процесі.

Перевіряння ефективності методів і прийомів навчання в умовах компетентнісного підходу виконано відповідно до діяльнісно-комунікативного критерію, його показників і рівнів (вищий, середній, достатній, низький). Зроблено кількісний і якісний аналіз результатів педагогічного експерименту; перевірено й доведено ефективність методів навчання направлених на активізацію навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів з метою підвищити результативність навчання й якість підготовки фахівців, обґрунтувати та розробити продуктивну методіку компетентнісно орієнтованого навчання іноземних студентів, розкрити сутність методів і прийомів навчання, забезпечити формування готовності та здатності особистості до здійснення професійної діяльності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативна компетентність, мова навчання, методи, прийоми, критерії.

Introduction. The research is based on conceptual grounds of competence-oriented learning, the idea of innovative development of the education system, and practical application of modern technologies in the process of learning the Ukrainian language by international students, which comply with the official educational curriculum of the course 'Ukrainian as a foreign language.

The organization of the teaching process is closely connected with communicative interactions that become possible within the realization of the competence approach.

The competence approach is oriented at students' conscious speech activity that is based on speech competence, acquiring the speech communication norms, systematic professional self-improvement, readiness for making decisions, and taking responsibility for their realization and application of experience in the professional environment.

The system of education is effective under the condition of training efficient and competent professionals with a scope of practical and social skills as well as nourishments of moral qualities that create accountability. We agree with Tarhan's concept (Tarkhan, 2008) referring to improved quality of higher education by the formation of competence capability of international students oriented at high professionalism and application of knowledge in relevant professional fields and in compliance with criteria of professional training.

The realization of the competence approach in regard to modern education is aimed at the complex application of knowledge and techniques of practical activities that provide the successful functioning of future professionals in various areas.

The analysis of the competence approach and characteristics of its composites can be found in research introduced internationally by a number of authors that share the idea of education as the process having the purpose of training professionals with wide expertise. In particular, Bolotov and Serikov (Bolotov, 2003) consider competence as a phenomenon that is realized through the mechanism of self-development and self-management of the personality. Training the international students so that they become high-level professionals is one of the priorities of the strategy of higher education opportunities and prospects of realization of the competence approach in education that embraces knowledge and skills alongside such categories as abilities and readiness of the international students to apply the acquired knowledge and skills in practice for reaching the set goals and solving the upcoming tasks (Thaine, 2010)

In Ivanova's opinion (Ivanova, 2007), the actuality of the competence approach is determined by its alignment with the general purpose of education, that is, training the professional able to adjust socially and strive for self-improvement.

Lebedev (Lebedev, 2004) considers the level of readiness for social adjustment from the position of competence approach defined by the ability to

solve problems of various complexity on the basis of applying the obtained knowledge.

The competence approach does not deny the importance of knowledge but rather shifts the focus to the practical aspect of its application (P.5).

Barannikov (Barannikov, 2002) states that according to this approach, the content structuring of higher education must be directed to realizing the main principle: in particular, teaching and methodology should be oriented at the final results of training the professional that has an efficiency of the practical application of knowledge within the specific profession-related activities. Availability of these factors unlocks the ability to turn theory into practice in regard to using intellectual and life experience based on values and inclinations developed by education.

What is more important, a competence approach to learning the Ukrainian language should be regarded as one of the ways that secure the effectiveness of teaching international students and organizing cognitive activity to shape the key competencies and realize them through the complete set of functions aimed at the formation of efficient personality, improvement of education process and provision for reaching the expected learning outcomes (Subota, 2017). Realization of the competence approach in teaching the international students Ukrainian as a Foreign Language will be of effect under the condition of providing for all the aspects of the education process: in particular, defining all the goals of the process, choosing relevant learning materials, building the logical structure of the curriculum, updating of teaching materials, applying relevant techniques of organizing the teaching process and training the teachers for meeting the professional requirements.

Literature review. At present, there are dozens of classifications of teaching methods introduced by scientists on the international level and locally and presented in many scientific and methodical works composed according to certain characteristics. The system of teaching methods is considered in the fundamental works of philosophers, psychologists, teachers, and methodists. L. Zankov, S. Petrovsky, S. Chavdarov, S. Shapovalenko suggested the classification of methods according to the source of transferring and perception of educational information; D. Lordkipanidze, Y. Golant, N. Versilin focus on the source of knowledge and logic of the

educational process; S. Shapovalenko highlights the logic of transfer and perception of educational information; O. Aleksyuk, I. Zverev offer to regard the source of knowledge and the level of independence of students in education; I. Lerner, M. Skatkin created the classification by the nature of the cognitive, independent activity; M. Danilov, B. Esipov, I. Kharlamov pay special attention to didactic purpose; M. Makhmutov, V. Palamarchuk concentrate on the source of information, logical ways of educational cognition and level of difficulty.

Scientists define the method as a generalized formation of many aspects that can be grouped into a system based on one or more common features. In general, there is a generalized model of teaching methods that needs to be considered in the creative use in regards to the application of any method. Commonly, all teaching methods are realized through pedagogical interaction of the teacher with the students, aimed at mastering the social experience that ensures personal development throughout a lifetime; determining the effectiveness of the management of educational and cognitive activity in achieving the goal of learning. Learning methods are implemented through a system of techniques and means of educational activities (Subota, 2018).

One of the most common in didactics is the classification of teaching methods based on the communicative-activity approach (Shhukin, 2012). This classification is based on methods that enable the complete mastery of the subject (verbal, visual, practical, reproductive, problem-seeking, inductive, deductive); stimulate and motivate learning activities (by role-playing games, educational discussions, project methods); provide control and self-control of educational activities (survey, credit, examination, etc.).

Based on the analysis, the classification of methods can be characterized as follows: in content, the classification of methods is a system of methods built on a specific basis; classification helps to identify general and specific, essential and additional, theoretical and practical methods, and thus, to facilitate their conscious choice through the most effective application.

We regard the classification to be successful in case it is consistent with the practice of teaching and serves as the basis for its implementation.

The teaching methods provide for a rational sequence of actions of the teacher and the students

in Ukrainian classes and focus on seeking an effective solution to the educational tasks. Within learning, new methods and techniques are improved. To select the most effective method, it is necessary to take into account the features of cognitive and speech activity along with the personal characteristics of the teacher and students. In accordance with the nature of the cognitive activity of international students in the process of learning the Ukrainian language, the teaching methods that proved to be relevant to our study are as follows: communicative, interactive, suggestive, and practical. Respectively, the listed methods can be divided into two groups: reproductive (implying the acquisition of the existing knowledge) and productive (implying the activation of students' creative activity).

The necessity of introducing a competence approach in the teaching of Ukrainian as a Foreign Language is conditioned by the practical mastery of the language related to the major of students' studies, which implies the development of professional linguistic competence in the process of communicative interaction.

This can be achieved in case the international students are proficient in a variety of speech situations, and exhibit an appropriate level of foreign language competence, the core of which is the acquisition of all types of speech activities. A competently oriented approach to the formation of the content of education is more systematic, and the results of the learning process are predictable and clearly measured by using specially developed criteria and markers for each level of study of international students.

The **aim** of this article is to check and validate the effectiveness of methods of teaching Ukrainian under the conditions of taking a competence-oriented approach by students to the language of study.

We **put forward the hypothesis** that the productivity of methods and techniques of teaching international students greatly depends on the application of communicative, gamifying interactive, suggestive, and practical methods as well as the choice of the competence-oriented approach to forming the content and organizing the education process.

Methods. The study involved 48 students from the National Technical University «KhPI». The aim of the study was to create a scientifically sound

methodology for the formation of educational achievements of international students while applying different types of speech activities in the process of learning the Ukrainian language and to experimentally confirm its effectiveness in practice.

To achieve the aim of the research, a set of scientific methods was used: questionnaires, interviews, monitoring within teaching, tests, and experiments.

At the preparatory stage of the study (September 2018), a questionnaire was developed to determine the level of international students' educational achievement with the focus on distinguishing the motives and needs of future specialists of technical specialties in the study of the Ukrainian language.

According to the obtained results, a number of issues related to improving the system of foreign language competence formation of international students, and the main directions of improving the efficiency of the educational process have been outlined.

Pedagogical monitoring based on the developed tests made it possible to determine the real level of foreign language competence of international students during the study of the Ukrainian language in universities of Ukraine, to make findings demonstrating that foreign students of the first year have insufficient knowledge in all types of speech activity.

It is caused by the factors related to different levels of pre-university training of foreign students, low level of proficiency in the scientific language, insufficient motivation to study Ukrainian, and to the individual characteristics of educational and cognitive activity in general.

The indicated factors complicate the process of forming the language learning competence of foreign students and stand behind the difficulties in obtaining knowledge in the chosen major.

At the analytical stage of the study (May-June, 2019) the results of the experimental training were systematized and summarized; the level of mastering of foreign students' knowledge, skills, and skills was checked, and the effectiveness of teaching methods aimed at intensifying the educational and cognitive activity of international students have been proved in order to improve training outcomes and the quality of specialists' studies, to ensure the formation of the readiness and ability of the individual to pursue professional goals.

Scores were distributed on the ECTS assessment scale, which is widely used to evaluate the quality of student achievement in technical higher educational establishments in Ukraine. The main focus of the experimental research was on grammatical forms, syntactic constructions, and sentence structure typical of scientific texts, and the formation of logical constructions of scientific expression in oral and written forms.

Results. The preparatory stage of the experimental study allowed to distinguish the indicators of the formation of educational achievements of international students, to identify the initial level of skills of foreign language communication in reading, listening, speaking, and writing and showed the following results: 'Excellent' for 6.1% of students (3), 'Good' in 15,4% cases (7), 'Satisfactory' in 29,2% cases (14), 'Sufficient' for 44,1% of students (21); 'Unsatisfactory' in 5.2% (3).

The results of the preparatory stage showed the incompatibility of the level of formation of foreign language competence with the requirements of the current curriculum in Ukrainian since the majority of international students were at a medium, sufficient and low level of command of the language. In particular, students experienced the biggest difficulties in speaking and listening.

The experimental training was carried out on the basis of professionally oriented texts.

The proposed experimental training encompassed a variety of methods (communicative, interactive game, suggestive, and practical); technologies, forms, and means of training (interactive technologies, systematic use of group learning activities, initiation of discussion, creating problematic situations, didactic material, visuals, etc.); the existing programs and teaching materials for 'Scientific Style of Speech' have been added, edited and updated; the criteria, indicators, and levels of knowledge, skills, and abilities of international students in the process of mastering the Ukrainian language have been identified.

At the analytical stage of the experimental study, a quantitative analysis of the results of the study (monitoring evaluation of the quality of educational achievements of international students extracted from performance on different types of speech activity in the aspect of learning Ukrainian as a Foreign Language) has been carried out, the results of the experimental-research training have been

systematized and generalized; the experimental stage of the experiment has been conducted; the effectiveness of the proposed methodology has been verified and proven; necessary changes and additions to the content of the preparation of international university students have been made.

Qualitative data contributing to the conclusions on the level of educational achievement of international students of technical major in all types of speech activity after experimental training have been characterized by statistical differences: in particular, zero number of students showed a low level of readiness (0%); 15 students (31.2%) had a sufficient level; 22 students demonstrated the average level, which accounted for 45.8%; the highest level was attributed to 9 students (23%).

Overall, regular observations and monitoring of the results in regard to educational activities of foreign students, documenting the obtained data, timely identification of existing gaps in knowledge, making adjustments, and predicting academic achievement have made a positive impact on the success of international students.

Discussion. Mastering the language at the level of university training is a guarantee for the successful realization of international students' professional careers in the future. Respectively, methods of the communicative orientation of the educational process, and its approach to situations simulating the real process of communication are gaining more popularity.

The goal of the process is to teach the student to speak fluently but, most importantly, correctly.

The advantages of communicative methods are determined by the fact that they can be oriented towards the simultaneous development of basic subject-oriented skills (verbal and written speech, reading, listening, grammar, intonation, etc.). The essence of the communicative method is that the whole process of language acquisition takes place in the natural process of communication, especially in situations focused on a particular specialty, which promotes the formation of interest and desire to learn the language, and ensures the active participation of international students in all forms of speech activities.

The implementation of interactive methods in teaching international students the Ukrainian language allows them to solve multiple tasks: in particular, it contributes to developing communication and mental abilities, assists in the

establishment of psychological contact among the participants of the process, and provides cohesion within the group, develops teamwork capabilities, and facilitates understanding each other within the communication.

In teaching Ukrainian as a Foreign Language, we have used the following game techniques: communicative, role-playing, and business games. We have also applied multimedia computer programs for recreating the communication game situations: 'Who is Faster', 'Round Table', 'Incomplete Sentences', 'Remove Extra', 'Interview', 'Yes – No', 'Right – Wrong'. From a methodological point of view, playing applied as one of the techniques of the interactive teaching method activates the language, communication, and cognitive activity abilities of international students. The communication game combines the interrelationship of cognitive and mental tasks. Seeking its solution requires that students apply the mastered knowledge. Communicative games in the educational process reproduce real conditions for identifying the level of students' cognitive activity.

The intensification of the educational process is promoted by the suggestive method. In the course of teaching international students, it is necessary to remember and learn considerable amounts of information, and a variety of terms and concepts within a short time span. The intensification of training results from using the mental reserves. The methods of intensive training are based on the interaction of conscious and unconscious components of the psyche in the process of assimilation and processing of information.

The essence of the suggestive method is to stimulate the psychological state of international students, maintain mutual respect, and introduce psychological gamifying exercises within the educational process. The combination of the foundations of methodological work and psychology facilitates the process of education of university technical students to a great extent.

The conscious-practical method is the basic one in the conditions of taking the competence-oriented approach to the language of study of international students. On the one hand, it is conscious, because it involves the acquisition of language forms necessary for communication, on the other hand, it is practical because the decisive factor in learning

is the practice of speech. Consciousness is a form of objective reflection and involves the acquisition of language forms necessary for communication, and the application of the mastered educational material in speech practice.

The effectiveness of teaching international students depends largely on a choice of properly designed exercises that must be functionally interconnected and logically integrated into the system. The system of exercises that contribute to the development of conscious reading includes: articulatory exercises developing the mechanism of predictive reading; overcoming speech barriers; improving memory and attention. Awareness of linguistic material, linguistic phenomena (phonetic, lexical, grammatical), and mastering the language of instruction as a means of communication is provided by a rational combination of theory and practice, which is understood in a broad meaning and can be defined as the essence of a consciously practical method.

Conclusions. Thus, to harness the creativity and make the traditional classes more interesting as well as improve the effectiveness of educational process and level of international students' knowledge, it is beneficial to use communicative, interactive, gamifying, suggestive and practical methods of teaching Ukrainian as a Foreign Language. At the same time, we believe it is crucial that a diversity of methods were used, which means that both traditional and innovative methods are to be applied as it ensures the combination of usage of traditional and innovative learning technologies. In our opinion, the classification of methods according to criteria is an effective instrument for managing the teaching process since all the methods complete each other and characterize the content of pedagogical communication as well as the interaction of students and teachers at best.

The perspective of further research pertains to developing and exploring the ways of realization of methodological techniques and modern means of communicative speech development of international professional in technical specialties; realization of the process of formation of foreign language mastery within the process of learning Ukrainian; writing and implementing e-coursebooks on Ukrainian in the education process.

BIBLIOGRAPHY:

1. Тархан Л. З. Теоретичні та методологічні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів : автореф. докторської дисертації. 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.
2. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. Вип. 10. С. 8–14.
3. Thaine C. *Teacher Training Essentials : Workshops for Professional Development*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010 ; Cambridge Copy Collection.
4. Иванова Е. О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования. *Право и образование*. 2007. № 10. С. 36–44.
5. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. 2004. № 5. С. 3–12.
6. Баранников А. В. Содержание общего образования. Компетентностный подход. М. : ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.
7. Субота Л. А. Комуникативний підхід до навчання наукового дискурсу іноземних студентів : монографія. Харків : Майдан, 2017. 407 с.
8. Субота Л. А. Мотивация иностранных студентов как один из основных психологических факторов успешности обучения украинскому языку. *Південний архів. Філологічні науки*. 2018. Випуск LXXIII, 73. С. 48–50.
9. Щукин А. Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы) : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. Москва : ВК, 2012. 335 с.

REFERENCES:

1. Tarkhan L. Z. (2008) *Teoretychni ta metodologichni osnovy formuvannja dydaktychnoji kompetentnosti majbutnikh inzheneriv-pedagogiv: avtoref. doktorsjkoji dysertaciji*. 13.00.04. Kyiv, 40 p. (in Ukrainian)
2. Bolotov V. A., Serikov V. V. (2003) *Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programne* [Competence model: from ideas to educational programs]. *Pedagogika – Pedagogy*. Vip. 10. Pp. 8–14 (in Russian)
3. Thaine C. (2010) *Teacher Training Essentials : Workshops for Professional Development*. Cambridge : Cambridge University Press, 2010; Cambridge Copy Collection (in English)
4. Ivanova E. O. (2007) *Kompetentnostnyj podhod kak novyj vzgljad na kachestvo rezul'tata vysshego obrazovanijaju* [Competence approach as a new view on the quality of the result of higher education]. *Pravo i obrazovanie – Law and education*. № 10. Pp. 36–44 (in Russian)
5. Lebedev O. E. (2004) *Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii* [Competence approach in education]. *Shkol'nye tehnologii – School technologies*. № 5. Pp. 3–12 (in Russian)
6. Barannikov A. V. (2002) *Soderzhanie obshhego obrazovanija* [Content of general education]. *Kompetentnostnyj podhod*. M. : GU VShJe. 51 p. (in Russian)
7. Subota L. A. (2017) *Komunikatyvnyj pidkhid do navchannja naukovogho diskursu inozemnykh studentiv : monohrafija* [Communicative approach to teaching scientific discourse of foreign students: monograph]. Kharkiv : Majdan. 407 p. (in Ukrainian)
8. Subota L. A. (2018) *Motivacija inostrannykh studentov kak odin iz osnovnykh psihologicheskikh faktorov uspešnosti obuchenija ukrainskomu jaziku* [Motivation of foreign students as one of the main psychological factors in the success of learning the Ukrainian language]. *Pivdennij arhiv. Filologichni nauki – Southern archive. Philological sciences*. Vipusk LXXIII, 73. Pp. 48–50 (in Russian)
9. Shhukin A. N. (2012) *Teorija obuchenija inostrannym jazykam (lingvodidakticheskie osnovy) : uchebnoe posobie dlja prepodavatelej i studentov jazykovyh vuzov* [The theory of teaching foreign languages (linguodidactic foundations): textbook for teachers and students of language universities]. Moskva : VK, 2012. 335 p. (in Russian)

УДК 373.3.016:811.161.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15>

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 обл., Україна, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

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 обл., Україна, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

Бібліографічний опис статті: Третяк, Н., Мартина, О. (2022). Формування комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 102–107, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15>

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)»**

У статті розглянуто проблему формування комунікативно-мовленнєвої компетенції студентів під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»; проаналізовано проблему взаємозв'язку мови та культури мовлення майбутніх вчителів початкових класів та вихователів ЗДО. Обґрунтовано актуальність дослідження культури мовлення фахівців у даній сфері, адже фахівець з високим рівнем інтелекту є найвищою цінністю кожної країни, оскільки виступає рушійною силою у її творенні та розвитку. Сьогодення характеризується специфікою використання мови та відповідно певними умовами її функціонування. Отже, виникає потреба дослідження мови як засобу спілкування в процесі професійної підготовки, її використання в різних професійно-виробничих ситуаціях; культури мовлення в освітній сфері; на виробництві та побуті. Виховання мовної особистості та реалізація вищезазначених завдань здійснюється під час вивчення дисциплін мовознавчого циклу, а саме: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Теоретичні основи початкового курсу української мови», «Основи культури та техніки мовлення молодших школярів». За своїм змістом і спрямованістю культура мови завжди предметна, тобто впливає на людей так чи інакше. З духовної точки зору її можна вважати результатом людської діяльності, розвитку особистості через літературні твори, мистецтво тощо. Рівень мовленнєвої культури людини залежить від її обізнаності з національним мистецтвом, з історією культури свого народу. Отримуючи вищу освіту, студенти повинні підвищувати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, демонструючи якості соціальної особистості. Уміння реалізовувати в різних ситуаціях професійного спілкування свою комунікативно-мовленнєву компетенцію – одна з найважливіших якостей освіченої людини. Культура мови фахівця формується через багатство словника, досконале володіння способами поєднання слів у речення, уміння розрізняти нейтральні й стилістично марковані мовні одиниці, уникнення стильового та експресивного дисонансу, характеризується фонетико-інтонаційною виразністю. У статті окреслено принципи, на яких базується поняття мовної культури, проаналізовано лексику, зроблено висновки.

Ключові слова: культура мови, культура мовлення, мова, фахова мова, принципи, лексична компетентність, комунікативно-мовленнєва компетенція, фахівець.

Natalia TRETYAK

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0001-7421-7438

Olesia MARTINA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Kamianets-Podilskiy Ivan Ohienko National University, 61 Ohienko Str., Kamianets-Podilskiy, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-2829-5483

To cite this article: Martina, O. (2022), Tretyak, N. (2022). Formuvannia komunikatyvno-movlennievoi kompetentsii studentiv pid chas vyvchennia dystsyplyny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam) [Formation of communicative and speech competence of students during the study of the discipline “Ukrainian language (for professional direction)】”. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 102–107, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.15>

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “UKRAINIAN LANGUAGE (FOR PROFESSIONAL DIRECTION)”

The article examines the problem of forming the speech competence of students during the study of the discipline «Ukrainian language according to (professional) direction»; the problem of the relationship between the language and the speech culture of future primary school teachers and educators of secondary schools is analyzed. The relevance of the study of the speech culture of specialists in this field is substantiated, because a specialist with a high level of intelligence is the highest value of every country, as it acts as a driving force in its creation and development. Today is characterized by the specifics of language use and, accordingly, certain conditions of its functioning. Therefore, there is a need to study language as a means of communication in the process of professional training, its use in various professional and industrial situations; speech culture in the educational sphere; at work and everyday life. The education of a linguistic personality and the implementation of the above-mentioned tasks are carried out during the study of the disciplines of the linguistic cycle, namely: «Ukrainian language (for professional direction)», «Theoretical basics of the elementary course of the Ukrainian language», «Basics of culture and speech technique of younger schoolchildren». According to its content and orientation, language culture is always objective, that is, it affects people in one way or another. From a spiritual point of view, it can be considered the result of human activity, personality development through literary works, art, etc. The level of speech culture of a person depends on his familiarity with national art, with the cultural history of his people. While receiving higher education, students should raise their intellectual and general cultural level, demonstrating the qualities of a social personality. The ability to implement one's communicative and speech competence in various situations of professional communication is one of the most important qualities of an educated person. The language culture of a specialist is formed through the richness of the dictionary, perfect mastery of ways of combining words into sentences, the ability to distinguish between neutral and stylistically marked language units, avoidance of stylistic and expressive dissonance, characterized by phonetic and intonational expressiveness. The article outlines the principles on which the concept of language culture is based, analyzes vocabulary, and draws conclusions.

Key words: language culture, speech culture, language, professional language, principles, lexical competence, communicative and speech competence, specialist.

Постановка наукової проблеми та її значення. Фахівець з високим рівнем інтелекту є найвищою цінністю кожної країни, оскільки виступає рушійною силою у її творенні та розвитку. У зв'язку із цим виникає необхідність підвищення інтелектуального й культурного потенціалу суспільства, що забезпечить стабільність, розквіт і розбудову держави. Формування інтелектуально розвиненої особистості є пріоритетним завданням усіх ланок освіт-

ньої системи. Про це свідчать низка затверджених законодавчих документів: «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (від 25.06.2013 р.), закони України «Про освіту» (у новій редакції, від 05.09.2017 р.), «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» (із змінами відповідно до затверджених законів у галузі освіти), концепція «Нова українська школа» (від 27.10.2016 р.) (Klimishyna A., 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці вивчали різні аспекти окресленої проблеми, зокрема формування інтелектуальної культури вчителя початкових класів та вихователя ДНЗ (З. Акманова, О. Артебякіна, О. Данилко, В. Єжова, О. Лаврентьєва, Є. Лодатко, О. Митник, Г. Михалін, О. Перець, Н. Петрова, Ю. Рамський, К. Тамбовська, О. Тутова, І. Черненко та ін.). У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку професійного мовлення студентів, визначальними є погляди Л. Виготського, І. Зимньої, І. Зязюна, О. Киричука, А. Капської, О. Леонтьєва та ін., які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента професійної майстерності. Існує багато праць, спрямованих на підвищення культури спілкування й культури української мови студентів, наприклад праці О. Пономаріва, О. Сербенської, Н. Бабич, С. Єрмоленко, С. Караванського, М. Пентилюк, Г. Волкотруб, О. Горбул, О. Кубрак, Т. Чмут, С. Шевчук та ін. Проблемі формування *культури мовлення вчителя* присвячені дисертаційні дослідження З. Акманової, О. Артебякіної, О. Данилко, В. Єжової, О. Лаврентьєвої, Є. Лодатка, О. Митника, Г. Михаліна, О. Перець, Н. Петрової, Ю. Рамського, О. Сої, К. Тамбовської, О. Тутової, І. Черненко та ін.

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні теоретичні засад формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців (вчителів початкових класів та вихователів ЗДО).

Виклад основного матеріалу. У розвитку та творенні сучасної держави велику роль відіграє виховання інтелектуально розвиненої особистості. Вона є вагомим рушієм країни вперед. Тому, на сьогоднішній день, важливо забезпечити повноцінні умови, які б сприяли формуванню саме такого затребуваного фахівця. Сьогоднішня характеризується специфікою використання мови та відповідно певними умовами її функціонування. Отже, виникає потреба дослідження мови як засобу спілкування в процесі професійної підготовки, її використання в різних професійно-виробничих ситуаціях; культури мовлення в освітній сфері; на виробництві та побуті.

Нова соціально-економічна політика в Україні, вибір курсу на входження в європейський економічний та освітній простір, інтеграція

з європейськими країнами, інтернаціоналізація ділових стосунків у різних сферах діяльності людини, інтенсивний розвиток інформаційних та освітніх технологій диктують необхідність підготовки професійних фахівців нової генерації (Pohyba L., Hrybinchenko T., 2011).

Нові стратегії мовної освіти визначили, що вона має забезпечити формування і розвиток комунікативної, професійно орієнтованої компетенції особистості, дати їй можливість активно реалізовувати свій творчий потенціал на потреби країни (Bekh I., 1998). Адже мова – це одна з найважливіших складових фахової компетенції, показних культури мовлення. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, навчити мови – це значить сформувати комунікативну компетенцію (Batsevych F., 2004).

Фахова мова ґрунтується на законах сучасної української літературної мови, підпорядковується її загальноприйнятим мовним нормам – орфографічним, граматичним, пунктуаційним, лексико-стилістичним. Тож першочерговим завданням постало: сприяти формуванню інтелектуально розвиненої, морально досконалої, національно свідомої, духовно багаті мовної особистості, яка вільно володіє виражальними засобами сучасної української літературної мови, її стилями, різновидами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності, визначається готовністю до подальшого професійно орієнтованого навчання, спроможна самостійно визначити цілі самоосвіти, самовиховання й саморозвитку та діяльнісно їх реалізувати як конкурентоспроможна особистість (Pohyba L., Hrybinchenko T., 2011).

Виховання мовної особистості та реалізація вищезазначених завдань здійснюється під час вивчення дисциплін мовознавчого циклу, а саме: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Теоретичні основи початкового курсу української мови», «Основи культури та техніки мовлення молодших школярів».

Праці багатьох науковців, зокрема Л. Мацько, Л. Кравець, А. Клімішиної, Л. Ткач та ін., спрямовані на те, щоб уже сьогодні сприяти підвищенню культури української мови; вони дають практичні рекомендації широкому колу читачів з культури української мови.

За своїм змістом і спрямованістю культура мови завжди предметна, тобто впливає на

людей так чи інакше. З духовної точки зору її можна вважати результатом людської діяльності, розвитку особистості через літературні твори, мистецтво тощо. Рівень мовленнєвої культури людини залежить від її обізнаності з національним мистецтвом, з історією культури свого народу. Отримуючи вищу освіту, студенти повинні підвищувати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень, демонструючи якості соціальної особистості. Уміння реалізовувати в різних ситуаціях професійного спілкування свою комунікативно-мовленнєву компетенцію – одна з найважливіших якостей освіченої людини. Культура мови фахівця формується через багатство словника, досконале володіння способами поєднання слів у речення, уміння розрізнати нейтральні й стилістично марковані мовні одиниці, уникнення стильового та експресивного дисонансу, характеризується фонетико-інтонаційною.

(https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=JC1U04sAAAAJ&citation_for_view=JC1U04sAAAAJ:qjMakFH Dy7sC).

Серед ознак культури мови Л. Мацько виділяє дотримання граматичної правильності, оволодіння стилістичною виразністю мови; реалізацію комунікативної оптимальності та досягнення мовної майстерності (Matsko L., 2004).

Поняття мовної культури базується на таких принципах:

- правильності – дотримання мовних норм, що діють у мовній системі;
- послідовності – логічності та лаконічності думок;
- коректності та доцільності вживання термінів, фраз. Залежить від того, наскільки повно й глибоко людина оцінює ситуацію спілкування, інтереси, стан і настрої співрозмовника;
- чистоти мови (мовлення, звільнене від суржику, жаргонізмів);
- точності (через відсутність точності в мові слухач позбавлений можливості мати чітке уявлення про висловлені ідеї);
- доречності;
- економічності (неясність думок призводить до повторень, відхилення від теми розмови; недостатній словниковий запас змушує звернутися до багатьох непотрібних слів через намагання знайти одне потрібне; пустослів'я через відсутність думок, схильність до само-

любубання призводить до довгих високопарних висловів);

- зв'язку з практичною діяльністю (пріоритетність для системи підвищення мовної культури набуття умінь і навичок, а також уміння самостійно виправляти мовну ситуацію і власні помилки);

- зорієнтованості на позитивні соціальні дії (спрямованість мовної культури на формування позитивного іміджу);

- безперервності (постійне розширення інформаційного, практичного обсягу знань мови, виховання потреби підвищувати мовний рівень протягом усього життя);

- людиноцентризму (підвищення мовної культури як необхідний засіб покращання спілкування, спрямований на особистість).

(https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=JC1U04sAAAAJ&citation_for_view=JC1U04sAAAAJ:qjMakFH Dy7sC).

Слід зауважити, що культура мовлення нероздільно пов'язана з лексичною компетентністю, тому введення якомога більше власне української лексики на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) сприяють не лише збагаченню словникового запасу студентів, а й підвищенню мовленнєвої культури майбутніх фахівців.

Наприклад,

БЕЗМІР – 1. Те, що неможливо або важко виміряти; неозорі простори, безмежжя. *Пурпуром, золотом, ізмаргадом, сапфіром набитий, стелеться геть у безмір круто веселчаний шлях* (Іван Франко, XIII, 1954, 305); *Скільки-то це доведеться виорать панського лану? ..Ще того поля – безмір!* (Михайло Коцюбинський, I, 1955, 97); *Нахилився [Григорій] до самої землі. Вона розбухла від дощів, лежала чорним, незасіяним безміром перелогів* (Михайло Стельмах, Вел. рідня, 1951, 677); *Поглянь в вікно – твоя це перемога у Це дружби й братства пам'ятник живий, – Цей лан, цей сад, цей порив твій і мій. Ця в безміри прокладена дорога!* (Максим Рильський, I, 1956, 284).

2. чого, перен. Надзвичайна глибина, сила вияву чого-небудь. – *Пустіть мене, люди добрі, пустіть!.. – благов Гнат, і на його.. виду малювався безмір муки* (Михайло Коцюбинський,

I, 1955, 74); *Тарасові промінні очі – Весь безмір людських дум і мрій.. Таїли в сяйності своїй* (Микола Бажан, Роки, 1957, 241).

3. у знач. присл. Дуже, надзвичайно. *Галя.. раділа його маленьким radoцям, безмір уболівала його боліннями* (Євген Кротевич, Сини..., 1948, 19).

(Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt., 1970–1980).

ДАРМОВІС – 1. Предмет, який чіпляють, підвішують до чого-небудь для прикраси і т.ін.; підвісок, підвіска. *З металевих імпортних речей слід згадати бронзовий глек.. та емальований дармовис* (Археологія, II, 1948, 112); * *У порівняннях. Воно [золоте пенсне] теляється на золотім ланцюжку, .. наче дармовис* (Грина Вільде, Сестри..., 1958, 558);

//заст. Пелерина в шинелі. [Мартин:] Яка це в тебе шинеля? .. Зроби таку, як у столоначальника. [Степан:] Сукна не стало на дармовіса (Карпенко-Карий, I, 1960, 329).

2. перен. Бездіяльна людина; гультай. *[Яциха:] Сватав Гальку, дзуски, бісе, Рябий канцур, дармовісе!* (Марко Кропивницький, II, 1958, 100).

(Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt., 1970–1980).

НАКЛАДАНЕЦЬ – те саме, що **бутербрód**. *На столі красувалися курячі фрикасе, теляча душеніна, бараняча печеня .. та велика таця з накладанцями.* (Ю. Винничук); *На ранок ми зустрічаємося до сніданку. Трав'яний чай, завивані накладанці з лавашу і сиру, свіжі овочі.* (Любка Дереш).

НАСТ – обледеніла кірка на поверхні снігу. *Сніг тільки-но почав танути, але надвечір брався знов скляним настом і сліпуче блищав під місяцем і під зорями* (Зінаїда Тулуб, Людолови, I, 1957, 356); * *У порівняннях. Сухий, спресований, як сніговий наст, пісок твердим шаром лежав під ногами* (Юрій Смолич, Ми разом..., 1950, 162).

(Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt., 1970–1980).

РЇХАНКА – фізичні вправи, які виконуються з метою оздоровлення організму, зарядка. – *Я з Пістиня, колись ходив до Коломийської гімназії, і руханки мене вчив сам Петро Франко* (Роман Іванчук «Вогненні стовпи»).

ЧОРНОТРÒП – осінній холодний період до випадання снігу, дорога, ще не вкрита снігом. *Вавілон готується до першого зимового ярмарку в Глинську (ярмарок по чорнотропу видався негожим, стояло велетенське груддя,*

ні йти, ні їхати) (Василь Земляк, Лебедина зграя, 1971, 160); *На початку жовтня починається полювання на білку. Спочатку, як кажуть мисливці, по чорнотропу. Тобто по ґрунту, ще не вкритому снігом* (Знання та праця, 9, 1969, 17). (Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt., 1970–1980).

На заняттях з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» використовуємо цікаві тексти, що сприяють збагаченню словникового запасу та розширенню світогляду майбутніх фахівців. Наприклад,

«Ніч яка, Господи, місячна...»

(народний варіант)

Ніч яка, господи! Місячна, зоряна:

Ясно, хоч голки збирай...

Вийди, кохана, працюю зморена,

Хоч на хвилиночку в гай!

Сядем укупі ми тут під калиною –

І над панами я пан...

Глянь, моя рибонько, – срібною хвилею

Стелеться полем туман;

Гай чарівний, ніби променем всипаний,

Чи загадався, чи спить –

Он на стрункій та високій осичині

Листя пестливо тремтить;

Небо незміряне всипано зорями –

Що то за божа краса!

Перлами-зорями теж під тополями

Грає перлиста роса.

Ти не лякайся-но, що свої ніженьки

Вмочиш в холодну росу:

Я тебе, вірная, аж до хатиноньки

Сам на руках однесу.

Ти не лякайся, а що змерзнеш, лебедонько;

Тепло – ні вітру, ні хмар...

Я пригорну тебе до свого серденька,

Й займеться зразу, мов жар;

Ти не лякайся, аби тут та підслухали

Тиху розмову твою:

Нічка поклатала всіх, соном окутала –

Ані шелесне в гаю!

Сплять вороги твої, змуджені працюю,

Нас не сполоха їх сміх.

Чи ж нам,окраденим долею наше,
Й хвиля кохання – за гріх? (Михайло Старицький)

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, формування комунікативно-мовленнєвої компетентності передбачає оволодіння нормами літературної мови в її усній і писемній формах (правилами вимови, наголосу, слововживання, граматики, стилістики); правильне використання різних мовних засобів відповідно до комунікативних намірів; влучне висловлювання думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній

діяльності. Формуючи культуру мовлення майбутніх учителів початкових класів та вихователів ЗНО в процесі навчання, доцільно звертати їхню увагу на виразність, точність, правильність, логічність мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами, доцільність використання специфічного професійного мовлення та водночас уникати помилок, спричинених негативним впливом діалектної лексики, жаргонізмів, суржику тощо. Саме вміння правильно, ясно й чітко висловлювати свої думки є складовими іміджу сучасного фахівця, що сприяє професійному й особистому становленню.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання : навчально-методичний посібник. Київ : ІЗНМ, 1998. 204 с.
3. Бабич Н. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.
4. Клімішина А. Підготовка майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів загальноосвітньої школи. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04. – теорія та методика професійної освіти. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2019. 330 с.
5. Мацько Л. Культура мови / Початкова школа. 1996. № 3. 37 с.
6. Мацько Л. Стратегія мовної освіти в Україні / Педагогічна газета, 2004. № 5(118). С. 3.
7. Мацько Л., Кравець Л. Культура української фахової мови: Навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
8. Погиба Л., Грибінченко Т. Українська мова фахового спрямування. Підручник / Л. Погиба, Т. Грибінченко, Л. Голіченко. Київ : Кондор, 2011. 350 с.
9. *Словник української мови*: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
10. Ткач Л., Рибалко І. Формування мовленнєвої культури студентів вищих технічних навчальних закладів. / Український смисл: збірник наукових праць / за ред. д-ра філол. наук, проф. А.М. Поповського. Journal “Ukrainian sense”, 2012. С. 162–176. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=JC1U04sAAAAJ&citation_for_view=JC1U04sAAAAJ:qjMakFHDy7sC (дата звернення: 01. 07. 2022).

REFERENCES:

1. Batsevych F. (2004) *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* : pidruchnyk. Kyiv : Vydavnychy tsentr «Akademii». 344 s.
2. Bekh I. (1998) *Osobystisno-zoriientovane vykhovannia* : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : IZNM. 204 s.
3. Babych N. (1990) *Osnovy kultury movlennia*. Lviv: Svit. 232 s.
4. Klimishyna A. (2019) *Pidhotovka maibutnix uchyteliv matematyky do rozvytku intelektualnoi kultury uchniv zahalnoosvitnoi shkoly*. Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata pedahohichnykh nauk zi spetsialnosti 13.00.04. – teoriia ta metodyka profesiinoi osvity. Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho, MON Ukrainy, Vinnytsia. 330 s.
5. Matsko L. (1996) *Kultura movy / Pochatkova shkola*. № 3. 37 s.
6. Matsko L. (2004) *Stratehiiia movnoi osvity v Ukraini / Pedahohichna hazeta*. № 5(118). S. 3.
7. Matsko L., Kravets L. (2007) *Kultura ukrainskoi fakhovoi movy: Navch. posib*. Kyiv : VTs «Akademii». 360 s.
8. Pomyba L., Hrybinchenko T. (2011) *Ukrainska mova fakhovoho spriamuvannia*. Pidruchnyk / L. Pomyba, T. Hrybinchenko, L. Holichenko. Kyiv : Kondor. 350 s.
9. *Slovyuk ukrainskoi movy*: v 11 tt. / AN URSS. Instytut movoznavstva; za red. I. Bilodida. Kyiv : Naukova dumka, 1970–1980.
10. Tkach L., Rybalko I. (2012) *Formuvannia movlennievoi kultury studentiv vyshechkykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv*. / *Ukrainskyi smysl: zbirnyk naukovykh prats* / za red. d-ra filol. nauk, prof. A.M. Popovskoho. Journal “Ukrainian sense”. S. 162–176. URL: https://scholar.google.com.ua/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=JC1U04sAAAAJ&citation_for_view=JC1U04sAAAAJ:qjMakFHDy7sC

УДК 373.3-051:378]+172-057.87

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.16>

Оксана ЯСТРУБ

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0003-4354-668X

Бібліографічний опис статті: Яструб, О. (2022). Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської компетентності учнів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 108–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.16>

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розкривається змістовий потенціал курсу «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» у формуванні громадянської компетентності в молодших школярів. Актуальність проблеми обумовлена вирішенням завдань, поставлених перед закладами освіти низкою нормативних документів щодо створення громадянського суспільства в Україні.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської компетентності учнів. Досягненню мети спрямо розв'язання низки завдань: 1) обґрунтувати сутність громадянської компетентності; 2) виявити змістовий потенціал навчальних дисциплін підготовки студентів до формування громадянської компетентності учнів; 3) проаналізувати зміст пізнавальної діяльності студентів із формування громадянської компетентності в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методики громадянської та історичної освітньої галузі».

Громадянська компетентність трактується як здатність особистості активно виконувати функції громадянина українського суспільства і її готовність проявляти громадянськість, як особистісну рису, задля повноцінної особистісної самореалізації та розвитку суспільства. Акцентовано увагу на тому, що громадянську компетентність може сформувати вчитель, який сам є громадянсько компетентним. Відповідно до цього здійснено аналіз Професійного стандарту вчителя початкової школи, ОПП підготовки фахівців за спеціальністю 013 «Початкова освіта».

Відзначено значний змістовий потенціал курсу «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі», який передбачає вивчення як системи теоретичних знань про формування громадянської компетентності молодших школярів, про громадянськість як особистісну якість, так і практичних умінь і навичок формувати в учнів особисту гідність, громадянську поведінку, повагу до інших та до України в цілому тощо.

Ключові слова: зміст, професійна підготовка, майбутні учителі початкової школи, громадянська компетентність, громадянська та історична освітня галузь, методики навчання.

Oksana YASTRUB

Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant at the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-4354-668X

To cite this article: Yastrub, O. (2022). Zmist pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly do formuvannia hromadianskoї kompetentnosti uchniv [Content of the training of future primary school teachers for the formation of students' civic competence]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 108–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.16>

CONTENTS OF THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' CIVIL COMPETENCE

The article reveals the content potential of the course “Teaching methods of the civic and historical educational field” in the formation of civic competence in younger schoolchildren. The relevance of the problem is due to the solution of the tasks set before educational institutions by a number of regulatory documents regarding the creation of civil society in Ukraine.

The purpose of the article is to substantiate the content of professional training of future primary school teachers for the formation of civic competence of students. Achieving the goal was achieved by solving a number of tasks: 1) justifying

the essence of civic competence; 2) to reveal the content potential of educational disciplines for preparing students for the formation of civic competence of students; 3) to analyze the content of cognitive activity of students on the formation of civic competence in the process of studying the educational discipline "Methods of the civic and historical educational field".

Civic competence is interpreted as the ability of an individual to actively perform the functions of a citizen of Ukrainian society and his willingness to show citizenship as a personal trait for full personal self-realization and development of society. Emphasis is placed on the fact that civic competence can be formed by a teacher who is himself civically competent. In accordance with this, the analysis of the Professional Standard of the primary school teacher, OPP for the training of specialists in the specialty 013 "Primary Education" was carried out.

The significant content potential of the course "Teaching methods of civic and historical educational field" was noted, which involves the study of a system of theoretical knowledge about the formation of civic competence of younger schoolchildren, about citizenship as a personal quality, and practical skills and abilities to form personal dignity, civic behavior and respect in schoolchildren to others and to Ukraine as a whole, etc.

Key words: *content, professional training, future primary school teachers, civic competence, civic and historical educational field, teaching methods.*

Актуальність проблеми. Сучасне суспільство потребує від громадянина прояву власної громадянської позиції через активну участь у соціальному, економічному, культурному житті. Особливі вимоги ставляться до учителя початкової школи, який має бути активним патріотом своєї країни, зразком громадянської поведінки, оскільки саме він закладає основи громадянськості в молодших школярів та саме від нього залежить наскільки в них будуть сформовані громадянські якості.

Про актуальність окресленої проблеми наголошується в нормативних документах України, а саме Указі Президента України «Про національну стратегію сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021-2026 роки, Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової школи, Професійному стандарті вчителя початкової школи та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема громадянської поведінки розкривається в наукових доробках вчених у різних аспектах. Сучасна дослідниця Т. Ремех вивчає сутність і структуру громадянської компетентності учня Нової української школи і дає відповідь на запитання «До чого призведе відсутність у людини сформованої громадянської компетентності?» – людина не буде спроможною ефективно розв'язувати різного роду проблеми повсякденного життя, ... унеможливується гнучке реагування людини на зміни, її адаптування до ситуації або вплив на неї, відповідність вимогам, що висуває до неї соціум, вияв власної громадянської позиції (Ремех, 2018, с. 36). Т. Магдич громадянську компетентність вивчає в лінгводидактичному аспекті, що дає змогу, на думку авторки, в перспективі розробляти та впроваджувати компетент-

нісно орієнтовану методику навчання української мови (Магдич, 2020, с. 5). У свою чергу, Т. Шевчук підкреслює важливість професійної освіти у формуванні та розвитку в молоді громадянських цінностей, необхідних для активної участі в житті демократичного суспільства (Шевчук, 2018, с. 85). Проблему підготовки учителів початкової школи до формування громадянської компетентності молодших школярів вивчає Г.Черненко, здійснюючи аналіз навчальної програми «Я у світі», виділяючи та характеризуючи теоретичний та практичний етапи підготовки студентів (Черненко, 2017, с. 403). Незважаючи на певний розгляд проблеми підготовки фахівців з формування громадянської компетентності учнів, глибшого вивчення потребують питання аналізу змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської учнів в процесі вивчення курсу «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі».

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської компетентності учнів. Досягненню мети спрямо розв'язання низки завдань: 1) обґрунтувати сутність громадянської компетентності; 2) виявити змістовий потенціал навчальних дисциплін із підготовки студентів до формування громадянської компетентності учнів; 3) проаналізувати зміст пізнавальної діяльності студентів із формування громадянської компетентності в процесі вивчення навчальної дисципліни «Методики громадянської та історичної освітньої галузі».

Виклад основного матеріалу. Науковий аналіз нормативних документів та поглядів учених засвідчує неоднозначність у трактуванні поняття «громадянська компетентність». В Європейській довідковій Рамці ключових

компетентностей громадянську компетентність трактовано як здатність діяти як відповідальні громадяни і повною мірою брати участь у соціальному житті. Серед основних знань, умінь, навичок та ставлень, пов'язаних з громадянською компетентністю цим документом визначено: розуміння базових ідей, пов'язаних з індивідуумами, групами, організаціями, суспільством, економікою та культурою; усвідомлення цілей, цінностей та політики соціальних і політичних рухів; розуміння сталого розвитку, зокрема кліматичних та демографічних змін на глобальному рівні та їхніх основних причин (Європейська довідкова Рамка ключових компетентностей, 2018). У Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей (Концепція Нової української школи, 2017; Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Аналіз поглядів О. Пометун засвідчує, що вчена громадянську компетентність визначає як здатність учня активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства (Пометун, 2018). Т. Ремех це поняття аналізує як готовність і здатність особистості активно й ефективно діяти відповідно до демократичних принципів і громадянської позиції. Вона передбачає наявність як певної життєвої позиції учнів, так і внутрішньої готовності до її реалізації (Ремех, 2018, с. 37). Ураховуючи погляди науковців, нами громадянська компетентність розглядається як здатність особистості активно виконувати функції громадянина українського суспільства і її готовність проявляти громадянськість, як особистісну рису, задля повноцінної особистісної самореалізації та розвитку суспільства.

У контексті нашого дослідження засадовою є думка про те, що громадянську компетентність може сформувати вчитель, який сам є громадянсько компетентним. Аналіз Професійного стандарту вчителя початкової школи (Професійний стандарт, 2020) засвідчує, що громадянська компетентність належить до загальних компетентностей фахівця і передбачає сформованість у нього здатності діяти відповідально

і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини і громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку (ЗК 01). На наш погляд, формуючи громадянську компетентність, обов'язковим є врахування здатностей, передбачених культурною компетентністю (ЗК 03), оскільки майбутній громадянин має уміти виявляти повагу та цінувати українську національну культуру, багатоманітність і мультикультурність у суспільстві, бути здатним до вираження національної ідентичності, творчого самовираження тощо (Професійний стандарт, 2020).

Аналіз Освітньо-професійної програми підготовки вчителя за спеціальністю 013 «Початкова освіта» (далі ОПП) та змістового потенціалу навчальних дисциплін професійної підготовки щодо формування в майбутнього фахівця громадянської компетентності підтверджує, що громадянська компетентність належить до загальних компетентностей і передбачає сформованість в студентів здатностей активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права та обов'язки; орієнтуватися у проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, застосовувати процедури й технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, зокрема учнів початкової школи; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству України (ЗК 5)(ОПП, 2020). В ОПП також подано низку навчальних курсів, якими прямо (методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі) або опосередковано (педагогіка, теорія і методика виховання, різні види педагогічної практики) передбачено формування громадянської компетентності (ОПП, 2020).

Аналіз силабуса навчальної дисципліни «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» (3 кредити, 90 год) показує цілеспрямованість формування в студентів громадянської компетентності (Силубус, 2020). Мета курсу полягає в формуванні у студентів системи дидактико-методичних знань, умінь і навичок формування в молодших школярів громадянської та інших компетентностей, власної ідентичності та готовності до змін шляхом осмислення зв'язків між минулим і сучасним життям; активної громадянської позиції на

засадах демократії, поваги до прав і свободи людини, толерантного ставлення до оточуючих, набуття досвіду життя в соціумі з урахуванням демократичних принципів (Силабус, 2020).

На ознайомлення студентів з нормативною базою у досліджуваному питанні спрямована тема «Сутність громадянської освіти. Громадянська освіта, її основні завдання» у якій акцент робиться на правові основи громадянської освіти в Україні закладені у Конституції України, Законі України «Про освіту», Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки та ін. У ході вивчення теми обґрунтовується актуальність та розкриваються основні положення Концепції розвитку громадянської освіти в Україні та Європейської довідкової Рамки ключових компетентностей, в яких громадянські компетентності поруч із соціальними включені до восьми основних компетентностей (Концепція громадянської освіти в Україні, 2018; Європейська довідкова Рамка ключових компетентностей, 2018). У процесі аналізу Концепції розвитку громадянської освіти в Україні студенти осмислюють сутність громадянської освіти як навчання та громадянського виховання на основі національних та загальнолюдських цінностей та її методологічну базу як створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у всіх її складниках, що дасть змогу громадянам краще розуміти і реалізувати свої права та обов'язки, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження, розвиток демократії (Концепція розвитку громадянської освіти в Україні, 2018). У процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування в молодших школярів громадянської компетентності зверталися до аналізу Державного стандарту початкової освіти, в якому визначено програмові результати навчання учнів з громадянської та історичної галузі, серед яких: орієнтується у близькому до місця проживання та освоєному людьми середовищі [2 ГО 2.1], розпізнає вчинки і слова, які можуть підтримати або образити; поважає різноманітність, справедливо ставиться до інших осіб [2 ГО 6.3], збирає інформацію та розповідає про свою родину, однокласників, Україну; пояснює, що означає бути членом родини, гро-

мади, класу; долучається до родинних і національних традицій, пояснює їх значення для себе [2 ГО 7.1], домовляється з однокласниками про добрососідські правила взаємодії, дотримується досягнутих домовленостей, пояснює, чому це важливо [2 ГО 8.1] та ін. (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

У контексті нашого дослідження важливим є врахування поглядів Т. Ремех, яка в громадянську компетентність включає громадянську активність, громадянську позицію, вибір та відповідальність, і наголошує, що громадянська компетентність проявляється в соціально-комунікативних та інформаційно-дослідницьких здатностях особистості, в громадянській участі, в її вміннях розв'язувати соціальні конфлікти й проблеми, ефективно діяти в ситуації невизначеності, робити відповідальний вибір й ухвалювати рішення (Ремех, 2018, с. 39). Саме на ці аспекти ми зважали розробляючи завдання для практичних занять курсу «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі», серед яких «Скласти перелік громадянських чеснот/рис характеру, якими має володіти випускник школи і вчитель початкової школи», «Дослідити своє походження, родовід», «Скласти програму самовиховання (цілі особистісного зростання, усвідомлення гідності» та ін. (Силабус, 2021, с. 8).

Важливою складовою професійної підготовки студентів є самостійна робота, яка має на меті стимулювання і зацікавленість молоді у результатах навчання. У процесі виконання самостійних завдань здійснюється самоконтроль та перевірка власних знань через виконання і презентацію завдань типу: «Підготувати та презентувати проєкти на тему «Правила поведінки у громадських місцях», «Україна та її сусіди», «Атрибути Української держави»; підготувати есе на одну з тем: «Хто такі герої», «Мої герої та їхні вчинки» тощо. Цікавим і таким, що сприяє формуванню громадянської компетентності студентів, є вид самостійної роботи як підготовка портфоліо методичних матеріалів до проведення уроків «Я досліджую світ» (проблемні ситуації та завдання, приклади з українського фольклору, цікаві відомості з енциклопедій тощо) (Силабус, 2021, с. 9). По завершенні вивчення курсу «Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі» студенти виконують та

захищають індивідуальні проєкти на одну з тем освітніх ліній «Я – Людина», «Я серед людей», «Моя шкільна та місцева громади», «Ми – громадяни України» тощо (Силабус, 2021, с. 10).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, значний змістовий потенціал у підготовці майбутніх вчителів початкової школи до формування в молодших школярів громадянської компетентності має курс «Методики навчання громадянської та історичної галузі». Силабусом навчальної дисципліни передбачено формування теоретичних знань студентів про громадянську компетентність, громадянськість, усвідомлення й визнання ними

важливих суспільно-особистісних цінностей; практичних умінь здійснювати громадянське виховання і громадянську освіту; виховувати в учнів власну громадську позицію, здатності виявляти інтерес до аналізу діяльності соціального оточення, виявляти ініціативу; дотримуватися законів тощо.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Ґрунтовного дослідження потребують питання пов'язані з визначенням та апробацією ефективних форм та методів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
2. Європейська Рамкова програма щодо оновлених ключових компетентностей, 2018. <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>
3. Концепція Нової української школи. *Управління школою*, 2017. № 34.
4. Магдич Т. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних і лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 28, 2020. С. 77–82.
5. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки : Указ Президента України № 487/2021р від 27 вересня 2021 року: <https://www.president.gov.ua/documents/4872021-40193>
6. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2005. № 23. С. 16–22.
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
8. ОПП підготовки фахівців першого бакалаврського рівня за спеціальністю 013 «Початкова освіта». https://volnu-my.sharepoint.com/personal/pedagogical_vnu_edu_ua
9. Ремех Т. Сутність і структура громадянської компетентності учня Нової української школи. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 34–40.
10. Черненко Г.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування громадянської компетентності в молодших школярів. *Молодий вчений*, 2017. № 3. С. 497–501.
11. Шевчук Т.Є. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Young Scientist*. № 4(56) April, 2018. С. 85–88.
12. Яструб О.О. Методики навчання громадянської та історичної освітньої галузі : силабус навчальної дисципліни для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Луцьк. 2021. 17 с.

REFERENCES:

1. Derzhavnyj standart pochatkovoji zagaljnoji osvity [State standard of primary general education] : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian)
2. Evropejska Ramkova programa shodo onovlenih klyuchovih kompetentnostej [The European Framework Program for updated key competences], 2018. <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>. (in Ukrainian)
3. Konceptija Novoji ukrajinskoji shkoly [Concept of the New Ukrainian School]. *Upravlinnja shkoloju*, (2017) no 34. (in Ukrainian)
4. Magdich T. (2020) Analiz sutnosti ponyattya «gromadyanska kompetentnist» u sistemi psihologo-pedagogichnih i lingvodidaktichnih kategorij [Analysis of the essence of the concept of «civic competence» in the system of psychological-pedagogical and linguistic didactic categories]. *Innovacijna pedagogika*, vol 28, pp. 77–82. (in Ukrainian)
5. Nacionalna strategiya spriannya rozvitku gromadyanskogo suspilstva v Ukrayini na 2021–2026 roki, 2021 [National strategy for promoting the development of civil society in Ukraine for 2021–2026] <https://www.president.gov.ua/documents/4872021-40193>. (in Ukrainian)

6. Pometun O.I. (2005) Formuvannya gromadyanskoyi kompetentnosti: poglyad z pozyciyi suchasnoyi pedagogichnoyi nauki [Formation of civic competence: a view from the position of modern pedagogical science]. *Visnik program shkilnih obminiv*, no. 23, pp. 16–22. (in Ukrainian)
7. Profesijnij standart za profesiyami «Vchitel pochatkovih klasiv zakladu zagalnoyi serednoyi osviti» [Professional standard for the professions «Teacher of primary classes of a general secondary education institution», «Teacher of a general secondary education institution», «Primary education teacher (with junior specialist diploma)»], (2020): <https://mon.gov.ua/ua/news> (in Ukrainian)
8. OPP pidgotovki fahivciv pershogo bakalavrskogo rivnya za specialnistyu 013 «Pochatkova osvita», (2020) [OPP for the training of specialists of the first bachelor's level in specialty 013 «Primary education»]. https://volnu-my.sharepoint.com/personal/pedagogical_vnu_edu_ua (in Ukrainian)
9. Remeh T. (2018) Sutnist i struktura gromadyanskoyi kompetentnosti uchnya novoyi ukrayinskoyi shkoli [The essence and structure of civic competence of a student of the New Ukrainian School]. *Ukrayinskij pedagogichnij zhurnal*, no. 2, pp. 34–40. (in Ukrainian)
10. Chernenko G.M. (2017) Pidgotovka majbutnih uchiteliv pochatkovoyi shkoli do formuvannya gromadyanskoyi kompetentnosti v molodshih shkolyariv [Preparation of future primary school teachers for the formation of civic competence in younger schoolchildren]. *Molodij vchenij*, no. 3, pp. 497–501. (in Ukrainian)
11. Shevchuk T.Ye. (2018) Gromadyanska kompetentnist yak element formuvannya osobistosti majbutnih fahivciv [Civic competence as an element of personality formation of future specialists]. *Young Scientist*, no. (56) April, pp. 85–88. (in Ukrainian)
12. Yastrub O.O. (2021) Metodiki navchannya gromadyanskoyi ta istorichnoyi osvitnoyi galuzi [Teaching methods of the civic and historical educational field: syllabus of the academic discipline for students of specialty 013 «Elementary education»]: silabus navchalnoyi disciplini dlya studentiv specialnosti 013 «Pochatkova osvita». Luck: 17 p. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 373.2.015.31-056.36:792

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.17>

Юрій БОЙЧУК

доктор педагогічних наук, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор, ректор Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна, 61000

ORCID: 0000-0001-8583-5856

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

Ірина ЩЕРБАК

кандидат педагогічних наук, доцент, 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: 0000-0002-0537-7937

Бібліографічний опис статті: Бойчук, Ю., Дрожик, Л., Науменко, Н., Щербак, І. (2022). Театралізована ігрова діяльність як технологія емоційного розвитку дошкільника із ЗПР. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 114–123, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.17>

ТЕАТРАЛІЗОВАНА ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗПР

В статті розглянуто шляхи розвитку емоційно-вольової сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. Зазначено, що емоційно-вольова сфера являє собою комплекс властивостей особистості людини, що характеризують зміст, якість та динаміку її почуттів та емоцій. Охарактеризовано специфіку емоційно-вольової сфери у дітей з затримкою психічного розвитку, що проявляється у неможливості на тривалий час сконцентруватися на цілеспрямованій діяльності. Виявлено, що психологічною причиною нестійкості емоційно-вольової сфери є низький рівень довірливої психічної активності, прояв негативних характеристик кризового розвитку, труднощі у встановленні комунікативних контактів, поява емоційних розладів. Наголошено на тому, що серед психокорекційних технологій, завдяки яким можна здійснити позитивний вплив на емоційний розвиток дітей із затримкою психічного розвитку, є театралізована ігрова діяльність, оскільки дозволяє дітям емоційно та фізично розрядитися, сприяє формуванню лідерських якостей, умінню спілкуватися з однолітками, знаходити способи спілкування, долаючи почуття боязкості.

Досліджено, що корекційно-розвиткова робота з дошкільниками з затримкою психічного розвитку має включати такі напрямки театралізованої діяльності, як режисерські ігри: настільний театр картинок, настільний театр ляльок; ігри-драматизації з пальчиками, ігри-драматизації з ляльками, імпровізація. Охарактеризовано вправи для розвитку уваги та уваги; вправи для формування вміння розуміти та емоційно виражати стани героїв за допомогою інтонації; знаходити засоби виразності для адекватного вираження свого настрою за допомогою

міміки; вправи, які формують вміння психологічно налаштуватися на виконання майбутньої дії, швидко переключатися з однієї на іншу, контролювати міміку, позу, жести; здатність змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рух відповідно до емоційного стану.

Ключові слова: емоційний розвиток, емоційно-вольова сфера, дошкільники з затримкою психічного розвитку, театралізована ігрова діяльність, корекційно-розвиткові технології, порушений розвиток.

Yurii BOICHUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Professor, Rector, Kharkov National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, 29 Alchevskikh Str., Kharkov, Ukraine, 61000

ORCID: 0000-0001-8583-5856

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, 2 Valentynivska Str., 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, 2 Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0003-0658-1769

Iryna SHCHERBAK

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, 2 Valentynivska Str., Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0002-0537-7937

To cite this article: Boichuk Y., Drozhyk, L., Naumenko, N., Shcherbak I. (2022). Teatralizovana ihrova diialnist yak tekhnolohiia emotsiinoho rozvytku doshkilnyka iz ZPR [Theatricalized play activity as a technology for emotional development of preschoolers with mental retardation]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 114–123, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.17>

THEATRICALIZED PLAY ACTIVITY AS A TECHNOLOGY FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION

In the article, the ways of development of the emotional and volitional sphere of preschool children with delayed mental development are considered. It is indicated that the emotional and volitional sphere is a complex of properties of a person's personality, characterizing the content, quality and dynamics of their feelings and emotions. The specificity of the emotional and volitional sphere in children with mental retardation, which is manifested in the inability to concentrate on purposeful activity for a long time, is characterized. Low level of voluntary mental activity, manifestation of negative characteristics of crisis development, difficulties in establishing communicative contacts, emergence of emotional disorders are the psychological reasons for instability of the emotional and volitional sphere. It is noted that among the psychologically corrective techniques through which it is possible to have a positive impact on the emotional development of children with mental retardation, there is theatrical play activity, because it allows children to discharge emotionally and physically, promotes the formation of leadership skills, ability to communicate with peers, to find ways to communicate, overcoming a sense of timidity.

It is researched that correctional and developmental work with preschool children with mental retardation should include such directions of theatrical activity as director's games, table picture theater, table puppet theater; drama games with fingers, drama games with puppets, improvisation. Exercises for the development of imagination and attention are characterized; exercises for the formation of skills to understand and emotionally express the state of the characters through intonation; to find means of expression to adequately express their mood through facial expressions; exercises that form the ability to psychologically tune into the future action, to quickly switch from one

to another; control facial expression, posture, gestures; ability to change their experiences, facial expressions, gait, movement according to the emotional state.

Key words: *emotional development, emotional and volitional sphere, preschoolers with mental retardation, theatrical play activity, correctional and developmental technology, impaired development.*

Актуальність проблеми. Із огляду на біологічні та соціально-економічні негаразди в нашому суспільстві кількість дітей із проблемами в емоційній сфері зростає кожного дня, що породжує їхню емоційну дезадаптацію. На особливу увагу заслуговують діти, у яких найбільший ризик маргіналізації через психофізіологічні, етнічні, релігійні, мовні та інші особливості. Тому питання дослідження емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку стає найбільш значущим. Дослідження причин, що впливають на формування емоційної сфери дітей цієї категорії, зумовлюються підвищеним ступенем ризику щодо формування у дошкільнят зі зниженою емоційною сферою девіантної поведінки. У дошкільників із затримкою психічного розвитку простежується зниження емоційної сфери, що може призвести до проблем пізнавальної, трудової, ігрової та освітньої діяльності. Серед різних видів технологій, які можна використовувати для розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку виділяють театралізовану ігрову діяльність. Вона вважається результативним засобом формування емоційної сфери особистості дошкільника, тому як носить ігровий характер і може захопити дитину, задовольнити її потребу в енергійній дії, та забезпечує можливості для самоствердження і самовираження дошкільника, що є вкрай важливим при роботі з дошкільнятами із затримкою психічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблеми розвитку емоційної сфери дитини займалися чимало вітчизняних та зарубіжних психологів, серед яких: В. Абраменкова, Н. Білопільська, Л. Виготський, Т. Гаврилова, Є. Єкжанова, А. Запорожець, А. Миколаєва, Л. Стрелкова, А. Рояк, С. Рубінштейн, У. Ульяновка.

У своїх дослідженнях Л. Виготський та А. Запорожець вказували на те, що тільки погоджене функціонування емоційної і розумової систем, їхня єдність може забезпечити успішне виконання будь-яких форм діяльності (Виготський, 1991, 480 с.).

На думку С. Рубінштейна в емоційних проявах особистості можна виділити три сфери: її органічне життя, інтереси матеріального порядку та її духовні, моральні потреби. Він позначив їх як органічну (афективно-емоційну) чутливість, предметні почуття й узагальнені світоглядні почуття (Рубінштейн, 1989, 781 с.).

Науковець Н. Трофаїла зазначає, що формування значної частини емоційного досвіду дитини, зокрема динаміки експресивних дій, адекватності емоційного реагування, розвитку емпатії, саморегуляції, а також виразності особистісних особливостей загальної емоційності, тривожності, сензитивності, фрустрованості відбуваються переважно під впливом саме цих факторів у дошкільному періоді. І чим повнішим є соціальний статус цих умов, тим більш сприятливим є розвиток емоційної сфери дитини (Трофаїла, 2014, С. 155–158).

Аналіз наукових дослідження у галузі спеціальної психології свідчить про наявність недорозвитку емоційної сфери дітей із затримкою психічного розвитку.

Так, Н. Баташева звертає увагу, що у дітей з ЗПР спостерігаються поверховість та нестійкість емоцій, схильність до навіювань, інфантильність (Баташева, 2016, С. 535–538).

У своїх дослідженнях Д. Шулженко звертає увагу, що у дітей з затримкою психічного розвитку характерними особливостями є низький рівень розвитку сприймання, підвищена виснаженість, недостатня продуктивність мовленнєвих процесів, низькі навички самоконтролю, сенсомоторні порушення, що відбивається на особливостях емоційно-вольової сфери (Шулженко, 2013, С. 294–304).

Л. Руденко вказує на те, що успішна взаємодія дитини з ЗПР із соціальним оточенням запобігає проявам та формуванню її агресивних проявів. Однак унаслідок психологічних та фізіологічних особливостей дитина з затримкою психічного розвитку не володіє навичками ефективної, конструктивної взаємодії із соціумом. Тому розвиток цих навичок повинен стати одним із напрямів систематичної психокорекційної роботи з дітьми з ЗПР (Руденко, 2014, С. 197–205).

Таким чином, метою корекційної роботи з дітьми із затримкою психічного розвитку є гармонійне виховання різних почуттів і емоцій, формування в дитини необхідних навичок керування своїми почуттями і емоціями (гнів, занепокоєння, страх, провина, сором, співчуття, жалість, емпатія, гордість, шляхетність, любов та інші); умінь розуміти свої емоційні стани і причини, що їх породжують.

Сучасні спеціальні психологи спрямовують свої дослідження на пошук оптимальних форм і технологій, що сприяють корекції порушень емоційного розвитку у дітей із ЗПР.

Найбільш конструктивним напрямом вирішення цієї проблеми, на думку Н. Баташевої, є використання арт-технологій, які розглядаються автором, як спосіб розвитку розуміння власних емоційних станів, розвиток здатності до самопізнання та самовираження, як спосіб позитивної соціалізації та підвищення міжособистісної компетентності і здатності до встановлення гармонійних відносин (Баташева, 2018, 176 с.).

В. Алексєєв та Н. Давидов вказують на ефективність застосування комп'ютерних завдань під час роботи з дітьми з ЗПР, які вчать дітей долати труднощі, контролювати виконання дій, оцінювати результати. З їхньої точки зору, завдяки комп'ютеру стає більш ефективним навчання цілепокладанню, плануванню, контролю і оцінці самостійної діяльності дитини через поєднання ігрових і неігрових моментів, що допомагає не тільки розвивати інтелектуальні здібності дитини, а й виховувати вольові якості (Алексєєв, Давидов, 1988).

На сучасному етап розвитку спеціальної психології відбувається пошук та розробка нових психокорекційних технологій для дітей з затримкою психічного розвитку на основі діяльнісного підходу до особистості.

Л. Виготський визначає драматизацію або театральну постановку, як найчистіший та поширеніший вид дитячої творчості, так як драматична форма відображення життєвих вражень лежить глибоко в природі дітей та знаходить своє вираження стихійно, незалежно від бажання дорослих.

У своїх дослідженнях І. Молодушкіна наголошує, що всі види мистецтва з якими дитина стикається у дошкільному та шкільному віці, впливають на адекватність поведінки, допомагають

регулювати емоційні прояви в колективі, сім'ї, сприяють її корекції (Молодушкіна, 2011, 167 с.).

Таким чином, проблема використання театралізованої діяльності як повноцінної та ефектної складової виховного процесу є предметом досліджень вітчизняних та зарубіжних педагогів та психологів минулого та сучасності і висвітлена у роботах таких дослідників, як Л. Артемова, Р. Жуковська, О. Кононко, О. Козлюк, І. Луценко, Л. Макаренко, С. Русова, М. Шуть, Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, а також вітчизняних лікарів, серед яких: А. Граборов, В. Кащенко та ін.

Метою статті є дослідження шляхів розвитку емоційної сфери дошкільників з ЗПР засобами театралізованої ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливе місце в структурі затриманого психічного розвитку належить незрілості емоційно-вольової сфери, яка є одним із факторів гальмування пізнавальної діяльності.

Емоційно-вольова сфера являє собою комплекс властивостей особистості людини, що характеризують зміст, якість та динаміку її почуттів та емоцій. Емоції та почуття дитини сильно пов'язані з вольовою сферою.

Нестійкість емоційно-вольової сфери у дітей з ЗПР проявляється в неможливості на тривалий час сконцентруватися на цілеспрямованій діяльності. Психологічною причиною цього є низький рівень довільної психічної активності. Можуть проявлятися негативні характеристики кризового розвитку, труднощі у встановленні комунікативних контактів. У дітей часто спостерігається поява емоційних розладів: діти відчувають страх, тривожність, вони схильні до афектних дій.

Серед іншого дітям із ЗПР властиві симптоми органічного інфантилізму: відсутність яскравих емоцій, низький рівень афективно-потребнісної сфери, підвищена стомлюваність, бідність психічних процесів, гіперактивність. В залежності від переважання емоційного фону можна виділити два види органічного інфантилізму: нестійкий, який відрізняється психомоторним розгальмуванням, імпульсивністю, нездатністю до саморегуляції діяльності та поведінки та гальмівний, що відрізняється переважанням зниженого настрою. Діти з ЗПР несамостійні, безпосередні, не вміють цілеспрямовано виконувати завдання, проконтролювати свою

роботу. І як наслідок для їх діяльності характерна низька продуктивність роботи в умовах навчальної діяльності, нестійкість уваги при низькій працездатності та низька пізнавальна активність, але при перемиканні на гру, відповідну емоційним потребам, продуктивність підвищується. Незрілість емоційно-вольової сфери дітей з ЗПР є одним з факторів, який гальмує розвиток пізнавальної діяльності через несформованість мотиваційної сфери та низького рівня контролю.

Діти з затримкою психічного розвитку відчувають труднощі активної адаптації, що заважає їх емоційному комфорту і рівновазі нервових процесів: гальмуванню і збудженню. Емоційний дискомфорт знижує активність пізнавальної діяльності, спонукає до стереотипних дій. Зміни емоційного стану і слідом за цим пізнавальної діяльності доводить єдність емоцій та інтелекту.

Дослідження свідчать, що формування емоцій, усунення проблем у розвитку емоційної сфери повинні аналізуватися та вивчатися як найбільш суттєві, головні завдання у вихованні та розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Г. Афузова вважає, що вихователям в умовах закладів дошкільної освіти найбільше уваги потрібно приділяти реалізації таких освітніх завдань: навчити дітей спілкуванню, розвивати емоційну сферу, формувати адекватну самооцінку для того, щоб допомогти дітям пізнати себе і світ (Афузова, Федорова, 2011, С. 316–318).

В дослідженнях Н. Баташевої відмічається, що для дітей із ЗПР характерне, перш за все, відставання у розвитку емоцій та спілкування. Найбільш вираженою є емоційна лабільність, невмотивована зміна настрою та емоцій. Недорозвиток емоційної сфери проявляється у слабкій диференційованості та недостатньому розумінні як чужих, так і власних емоцій (Баташева, 2016, С. 535–538).

Також у дітей з ЗПР із запізненням формуються навички комунікації і потреба у спілкуванні, що відображається у недорозвитку колективних видів діяльності за умови збереженості певної потреби у спілкуванні з дорослими. При психічній загальмованості поряд з особистісною незрілістю у таких дітей проявляється несаможиттєвість, нерішучість, повіль-

ність, надмірна прив'язаність до батьків, що призводить до труднощів адаптації у дитячому колективі. Таким чином, увагу в корекційно-педагогічному процесі приділяють, з одного боку, передумовам емоційного розвитку, а з іншого – розвитку основних функцій мовлення: комунікативної, пізнавальної та функції регуляції діяльності (Афузова, Федорова, 2011, С. 316–318).

Серед чималої кількості психокорекційних технологій, які можуть вирішити зазначену проблему, здійснити вплив на розвиток емоційної сфери дитини із затримкою психічного розвитку є театралізована ігрова діяльність. Це та технологія, використання якої дасть певний результат у формуванні емоційної сфери особистості дошкільника з ЗПР. Беручи участь у театралізованій ігровій діяльності, діти дошкільного віку з затримкою психічного розвитку можуть познайомитися з навколишнім світом, з його різноманітністю, через звуки, фарби, образи, а, правильно сформульовані питання, змусять їх думати, розглядати, робити висновки та аналізувати запропоновані ситуації. Також у процесі театралізованої ігрової діяльності, під час роботи педагога з дитиною над виразністю слів персонажів, особистими висловлюваннями, малопомітно відбувається активізація словника дошкільника, покращується звукова культура мови.

Театралізована ігрова діяльність санкціонує вирішення багатьох проблемних ситуацій від імені якогось театрального персонажа. Це допомагає подолати сором'язливість дошкільника, пов'язану з проблемами спілкування, нерішучістю. У цих іграх дошкільник чи педагог є функціонуючою особою, вони разом формують сценки, проводять роль театрального персонажа – площинного чи об'ємного. Вони проживають виставу за позначеним персонажем, діти уявляють його інтонації, міміку (Афузова, Федорова, 2011, С. 316–318).

Дослідники Н. Аніщенко і В. Саприкіна зазначають, що театральна діяльність впливає на розвиток у дітей дошкільного віку емоційної чутливості, вразливості, емоційної пам'яті, експресивності зовнішнього прояву емоції (Аніщенко, Саприкіна, С. 62–70).

Театралізована ігрова діяльність має і психопрофілактичний характер, оскільки дозволяє дітям емоційно та фізично розрядитися.

Рольова і театралізована гра, що активно розвивається, дає можливість формування лідерських якостей у дітей сором'язливих, уміння спілкуватися з однолітками, дитина вчиться знаходити способи спілкування, з часом долаючи почуття боязкості. Театралізована ігрова діяльність є джерелом розвитку почуттів, глибоких переживань і відкриттів дитини, залучає її до духовних цінностей, розвиваючи емоційну сферу дитини, змушує її співчувати персонажам, співпереживати події, що розігруються. В ній діти передають внутрішній світ своїх персонажів, вчать критично оцінювати вчинки та почуття, які значущі не тільки для них, але й для оточуючих людей, йде розвиток емоцій під час відтворення ролей, у дітей підвищується самооцінка.

Тому, на нашу думку, емоційний розвиток дитини дошкільного віку із ЗПР буде відбуватися, якщо вихователі будуть використовувати театралізовану ігрову діяльність у навчально-виховній роботі.

Слід зазначити, що театральна ігрова діяльність грає велику роль для емоційного розвитку дітей дошкільного віку з затримкою психічного розвитку. Вихователь має навчити дітей орієнтуватися в ігровій ситуації, емоційно та пластично розкрити дітей за допомогою коротких ігрових етюдів, створити ігровий задум, спостерігати за самостійною грою дітей, в свою чергу підтримувати та закріплювати мовну активність дітей в ігровій діяльності. Робота має включати наступні напрямки театралізованої діяльності: режисерські ігри: настільний театр картинок, настільний театр ляльок; ігри-драматизації з пальчиками, ігри-драматизації з ляльками, імпровізація.

Гра-драматизація представляється дітям виставою, яка програється глядачам, передбачає вироблення умінь регуляції своєї поведінки та обдумування промови. При розгляданні ілюстрацій дитиною в дитячих книжках необхідно аналізувати з дітьми емоційні стани персонажів. Можна використовувати етюди на розігрування сюжетів. Враховуючи недостатній рівень сформованості мовленнєвих умінь у дітей, використовувати підготовчі вправи для активізації уваги та творчості дітей, що сформує вміння грати будь-яку роль, спрямовану на розвиток розуміння образу; їх різноманітність, міру труднощів та можливість повернення до будь-якого типу вправ на якісному рівні.

Перший тип вправ ми пропонуємо використовувати для розвитку уваги та уваги. Ці вправи навчають дітей контролювати увагу, зосереджуватися на певному об'єкті, розвивають вміння створювати образи з урахуванням асоціацій.

Другий тип вправ має бути спрямований на формування вмінь: розуміти та емоційно виражати стани героїв за допомогою інтонації; знаходити засоби виразності для адекватного вираження свого настрою за допомогою міміки; визначати особливості зовнішнього прояву емоційних станів за різними позами і приймати пози відповідно до настрою та характеру зображуваного героя; визначати особливості зовнішнього прояву емоційних станів за допомогою жестів та пантомімічних сцен.

Третій тип вправ – це варіант дитячого ауто-тренінгу, він формує вміння психологічно налаштуватися на виконання майбутньої дії, швидко переключатися з однієї на іншу, контролювати міміку, позу, жести; тренує здатність змінювати свої переживання, вираз обличчя, ходу, рух відповідно до емоційного стану. Також можна використовувати гру-драматизацію, настільний театр картинок. Діти за допомогою переказу можуть осмислювати зміст казки, обговорювати з ними побачене, ставити їм питання до змісту.

На етапі підготовки до театралізованої ігрової діяльності на заняттях можна використовувати казки різних народів світу та оповідання («Рукавичка», «Коза-дереза», «Упертий півень», «Мишеня та горобенятко», твори В. Багірової «Бабця спить», Г. Барвінка «Ворона та рак», П. Воронько «Є у мене киця Мурка», Р. Завадовича «Песик, котик і коник» тощо). Для розвитку дитячої фантазії та творчості дошкільнят з ЗПР засобами театральної діяльності застосовувати імітаційні ігри, наприклад, «Картина зазвучала», «Картина ожила».

Діти можуть виконувати ролі різних неживих об'єктів (дерев, річки, неба). Крім цього, застосовувати вправи типу «Малювання кольором». У сюжетно-театралізованих ситуаціях дітям надається можливість передавати взаємодію образів відомих літературних та казкових героїв за точної передачі дітьми зображуваного образу. Вони можуть виступати в якості режисерів та акторів у спеціально організованій драматичній дії, при інсценуванні казкових уривків. При цьому входити в уявну ситуацію, приміряти на себе незвичайні ролі, старанно

намагатися відобразити почуття та емоції персонажа у пластичних рухах та голосових імітаціях. Для того щоб діти підготувалися до емоційної передачі ігрового образу, можна включати їх у роботу з підготовки та створення елементів декорації, костюмів.

На заняттях вихователям пропонується спільно з дітьми обговорювати казкові сюжети, аналізувати особливості поведінки та репліки основних героїв. Попередня робота полягає в тому, що перед кожною театральною виставою педагог має обговорити з дітьми обрані ролі, розподілити їх, зробити підбір декорацій, атрибутики, елементів костюма. Діти можуть намагатися самостійно змінити казкові сюжети, по-новому передати у грі настрій та поведінку персонажів під час інсценування.

Творчість дітей виражається й у виборі засобів для більш повної і точної передачі образу, при прояві ініціативи при постановках театральних вистав. У театралізованих іграх виховується творча індивідуальність дітей, формується та розвивається інтерес та чуйність до театральної гри. А також у роботі пропонується застосовувати пальчикову гімнастику для впливу на емоційний рівень розвитку дітей, пластичні та мімічні етюди, читання казок, складання оповідань по картинці; малювання казкових уривків, емоцій, настрою.

Імітаційні вправи використовуються у розвитку інтересу дошкільнят до участі у театралізованій діяльності, мімічні та пластичні етюди для розвитку у дитини здібностей до інтонаційних імпровізацій казкових героїв різними засобами виразності.

Для навчання дітей вираженню емоцій за допомогою експресивно-виразних засобів (міміки, жестів) пропонується застосовувати етюди («Дізнайся за голосом», «Я – хмарка», «Каченятко хлюпочеться у водичці», «Боязке курча», «Брудне порося», «Злий пес», «Цуценя принохується», «Повітряна кулька» тощо.)

Для кращого емоційного сприйняття прослуханих казкових уривків з дітьми слід проводити також продуктивну діяльність, яка сприятиме закріпленню отриманих знань у малюванні, аплікації. Емоційність дітей виявлятиметься у ліпленні, при виготовленні героїв казки, атрибутів гри. Крім зображення казкових героїв малюнку, діти емоційно мімічно показуватимуть іншим дітям зображення малюнку у тому,

щоб вони його відгадали при послідовному відтворенні висловлювання обличчя й пози персонажа, якого потрібно вгадати. Для розвитку інтересу дошкільнят до участі у театральній діяльності, збагачення емоційної чуйності, з дітьми пропонується розігрувати театралізовані вистави.

Так, театралізація народної казки «Зайчикова хатинка» покликана сприяти навчанню дітей емоційному сприйняттю казки, навчанню вимови інтонаційно-виразних фраз і казкових реплік. У дітей у цій діяльності розвивається здатність відтворювати послідовність подій при драматизації казки, діти вчать самостійно вигадувати постановку казки. Наприкінці кожного заняття обов'язково проводити обговорення, які саме види театру продемонстрували діти і які найбільше сподобалися.

Отримані уявлення закріпляти шляхом перегляду ілюстрацій до казок та розповідей, якими діти вчилися визначати емоційний стан героїв. Так само здійснювати роботу з розпізнавання емоцій під час розгляду піктограм із зображенням різних емоційних станів (радості, гніву, здивування тощо). Емоційному сприйняттю дітей допомагають заздалегідь підготовлені педагогом картки із зображеннями казкових героїв.

Для розвитку у дітей навичок визначати та показувати емоційно-виразними рухами та жестами різні емоції, а також для розвитку імітаційних рухів пропонуємо застосовувати ігри-драматизації («Ріпка», «Колобок», «Три ведмеді», «Випадкова зустріч» тощо). Для актуалізації дитячого досвіду та знань у галузі емоцій діти можуть брати участь у таких іграх, як «Імена почуттів», «Гарячий стілець», «Чарівне дзеркало», «Театр масок» тощо.

Підсумком занять можуть стати дихальні вправи, ігри-релаксації, призначені для зняття м'язової напруги. Наприкінці кожного заняття проводити обов'язкове обговорення випробуваних дітьми емоцій, набутого досвіду. Для асиміляції отриманого досвіду, усвідомлення внутрішніх ресурсів та рефлексії занять застосовувати такі ігри-медитації, з використанням релаксаційної музики, як «Струмок радості», «Маяк», «Танець», «Сонячні промінчики».

Також слід приділяти увагу роботі з батьками, організовувати розмови, консультації, створювати інформаційні стенди. Попередньо в індивідуальних бесідах слід з'ясувати,

якого роду допомогу можуть надати батьки під час реалізації театральної діяльності, і відповідно до цього, скласти зразковий план участі батьків у цій діяльності. Також залучати батьків дошкільнят із ЗПР у збагачення предметно-розвивального педагогічного середовища дошкільної освітньої організації новими іграшками, ілюстраціями, книгами. Спільними зусиллями педагогів та батьків можна створити куточок для проведення з дітьми театралізованих ігор та уявлень, який буде включати такі види театру, як площинний, настільний, бі-ба-бо, пальчиковий, тіньовий, театр на фланелеграфі. Обрати місце для зберігання реквізитів, які необхідні для розігрування сценок і вистав (набори ляльок, ширми, маски, костюми, тощо).

Як ми бачимо, театралізовані ігри у дошкільному віці засновані на розігруванні казок і є способом пізнання світу дитиною. Будь-яка казка радує дітей своїм оптимізмом, добротою, любов'ю до всього живого, мудрою ясністю в розумінні життя, співчуттям слабкому, лукавством і гумором при цьому формується досвід соціальних навичок поведінки, а улюблені герої стають зразками для наслідування, здійснюють вплив на емоційний стан дитини. Дитина отримує роль одного з її героїв, залучається до культури свого народу.

Багато різних ситуацій можна вирішити за допомогою театралізованої ігрової діяльності. Застосовуючи театральну ігрову діяльність вихователі мають керуватися певними правилами драматизації:

– *правило індивідуальності*. Драматизація – це не просто переказ казки, у ній немає строго окреслених ролей із задалегідь вивченим текстом. Діти переживають за свого героя, діють від його імені, але пропускають через свою особистість. Саме тому герой, зіграний однією дитиною, буде зовсім не схожий на героя, зіграного іншою дитиною. Та й одна й та сама дитина, граючи вдруге, може бути зовсім іншою. Програвання психогімнастичних вправ на зображення емоцій, рис характеру, обговорення та відповіді на питання дорослого є необхідною підготовкою до драматизації, до «проживання» за другого, але по-своєму.

– *правило загальної участі*. У драматизації беруть участь усі діти. Якщо не вистачає ролей для зображення людей, звірів, то активними учасниками вистави можуть стати дерева,

кущі, вітер, хатинка тощо, які можуть допомагати героям казки, можуть заважати, а можуть передавати та посилювати настрій головних героїв.

– *правило вільного вибору*. Кожна казка програється неодноразово але. Вона повторюється (але це буде щоразу інша казка – див. правило індивідуальності) до тих пір, поки кожна дитина не програє всі ролі, які вона хоче.

– *правило питань, що допомагають*. Для полегшення програвання тієї або іншої ролі після знайомства з казкою та перед її програванням необхідно обговорити, «проговорити» кожну роль. У цьому вам допоможуть питання: що ти хочеш робити? Що тобі заважає у цьому? Що допоможе зробити це? Що відчуває ваш персонаж? Який він? Про що мріє? Що він хоче сказати?

– *правило зворотнього зв'язку*. Після програвання казки проходить її обговорення: Які почуття ти відчував під час вистави? Чия поведінка і вчинки тобі сподобалися? Чому? Хто тобі найбільше допоміг у грі? Кого ти тепер хочеш зіграти? Чому?

– *атрибутика до драматизацій*. Атрибутика (елементи костюмів, маски, декорації) допомагає дітям поринути у казковий світ, краще відчути своїх героїв, передати їхній характер. Вона створює визначений настрій, готує маленьких артистів до сприйняття і передачі змін, що відбуваються під час сюжету. Атрибутика не повинна бути складною, діти можуть виготовляти її самі. Кожен персонаж має декілька масок, адже в процесі розгортання сюжету емоційний стан героїв неодноразово змінюється (страх, веселощі, здивування, агресивність тощо) При створенні маски важливим виявляється не портретна схожість її з персонажем (наскільки точно, наприклад, намальований п'ятачок), а передача настрою героя та нашого ставлення до нього.

– *правило мудрого керівника*. Дотримання та супровід вихователем всіх перерахованих правил драматизації, індивідуальний підхід до кожної дитини.

Можна створювати вистави разом з дітьми, тому як сумісна творча діяльність із створення спектаклю з дітьми і ЗПР залучає в процес постановки навіть недостатньо активних дітей, допомагаючи їм долати сором'язливість і скутість.

У ході підготовки до вистави рекомендується дотримуватися кількох основних правил: не перевантажувати дітей; не нав'язувати свою думку; не дозволяти одним дітям втручатися у дії інших; надавати всім дітям можливість спробувати себе в різних ролях, не розподіляючи їх серед найбільш здібних.

Перша зустріч дітей з п'єсою або інсценуванням повинна бути емоційно насиченою, з метою пробудити інтерес до майбутньої роботи. Як правило, матеріалом для сценічного втілення служать казки, які сповнені дива, таємниць, пригод, перетворень і дуже близькі дитині дошкільного віку.

План роботи над казкою:

I. 1. Читання казки. 2. Показ музичних номерів. 3. Бесіда за змістом.

II. 1. Обговорення кандидатур ролі персонажів казки. 2. Читання казки за ролями.

III. 1. Робота з дитиною-ведучим. 2. Знайомство із вступом.

IV. 1. Робота з артистами: а) виразне читання; б) ігрові рухи; в) міміка. 2. Ознайомлення з малюнком танців.

V. 1. Індивідуальна робота за ролями з фонограмою. 2. Розучування танців. 3. Закріплення.

VI. 1. Робота над танцями. 2. Робота з фонограмою.

VII. 1. Загальна репетиція для всіх учасників спектаклю. 2. Закріплення.

VIII. Генеральна репетиція.

IX. Прем'єра.

Обираючи матеріал для інсценування, потрібно відштовхуватися від вікових і індивідуальних можливостей дитини із ЗПП, знань та умінь дітей, але водночас збагатити їх життєвий досвід, пробудити інтерес до нових знань, сприяти розвитку емоційної сфери та творчих можливостей. У сучасних програмах для освітніх установ пропонується велика кількість різноманітних літературних творів, у тому числі народних та авторських казок.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, на нашу думку, театралізована ігрова діяльність має позитивний вплив на розвиток емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку, збагачує та розкриває творчий потенціал дітей, сприяє розвитку емоційності, мовлення, мислення і пам'яті, надає можливість дітям вчитися спілкуватися, бачити прояви дружби, хоробрості, співпереживання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексєєв В., Давидов Н. Педагогічні проблеми вдосконалення навчального процесу на основі використання ЕОМ. М.: ВПА, 1988.
2. Аніщенко Н., Саприкіна В. Вплив музично-театральної діяльності на розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку. 2014. С. 62–70. URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2014_1/10.pdf (дата звернення 05.04.2022).
3. Афузова Г. В., Федорова І. В. Театралізована гра як засіб корекції емоційної сфери дошкільників із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 2011. С. 316–318.
4. Баташева Н. І. Особливості емоційної сфери дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 535–538.
5. Баташева Н. І. Інноваційні технології формування емоційної сфери у дітей із затримкою психічного розвитку. Освіта осіб з особливими потребами : виклики сьогодення : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року. К. : «Наша друкарня». 2018. 176 с
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 480 с.
7. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників / упоряд. І. В. Молодушкіна. Х. : Вид. група «Основа», 2011. 167 с.
8. Лазаренко В. В. Розвиток емоційного інтелекту дітей дошкільного віку у театралізованій діяльності. *Молодий учений*, №12 (76) грудень, 2019. С. 279–282. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1234/1199> (дата звернення 23.06.2022).
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989. 781 с.
10. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. : Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 121. С. 197–205.
11. Трофайла Н. Д. Емоційний розвиток дітей дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Випуск 1.45(106)*. 2014. С. 155–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.45_35. (дата звернення 23.06.2022).

12. Шульженко Д. І. Емпіричне дослідження особливостей емоційної регуляції у дітей з затримкою психічного розвитку. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 22(2). С. 294–304.

REFERENCES:

1. Aleksieiev V, Davydov N. (1988) Pedagogicheskiye problemy vdoskonalenniya navchalnogo protsesu na osnovi vykorystannia EOM. [Pedagogical problems of improving the educational process on the basis of the use of the computer] M. (in Russia)
2. Anishchenko N., Saprykina V. (2014) Vplyv muzychno-teatralnoi diialnosti na rozvytok tvorchykh zdibnosti ditei starshoho doshkilnogo viku. [The impact of musical and theatrical activity on the development of creative abilities of senior preschool children] S. 62–70. URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2014_1/10.pdf (дата звернення 05.04.2022). (in Ukrainian)
3. Afuzova H. V., Fedorova I. V. (2011) Teatralizovana hra yak zasib korektsii emotsiinoi sfery doshkilnykiv iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku. [Theatrical play as a means of correcting the emotional sphere of preschool children with mental retardation] Naukovyi chasopys NPU imeni MP Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. S. 316–318. (in Ukrainian)
4. Batasheva N. I. (2016) Osoblyvosti emotsiinoi sfery ditei doshkilnogo viku iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku. [Features of the emotional sphere of preschool children with mental retardation] Molodyi vchenyi. № 5. S. 535–538. (in Ukrainian)
5. Batasheva N. I. (2018) Innovatsiini tekhnolohii formuvannia emotsiinoi sfery u ditei iz zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku. [Innovative technologies for the formation of the emotional sphere of children with mental retardation] Osvita osib z osoblyvymy potrebamy : vyklyky sohodennia : zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 21 chervnia 2018 roku. K. : «Nasha drukarnia». 176 s. (in Ukrainian)
6. Выhotskyi L. S. (1991) Pedagogicheskaya psykholohiia. [Pedagogical Psychology] M. 480 s. (in Russia)
7. Zahadkovyi svit emotsii. Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv (2011) [The mysterious world of emotions. Development of the emotional sphere of pre-schoolers] / uporiad. I. V. Molodushkina. Kh. : Vyd. hrupa «Osnova». 167 s. (in Ukrainian)
8. Lazarenko V. V. (2019) Rozvytok emotsiinoho intelektu ditei doshkilnogo viku u teatralizovani diialnosti. [The development of the emotional intelligence of children of preschool age in theatrical activity] Molodyi uchenyi, №12 (76) hruden. S. 279–282. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/1234/1199> (дата звернення 23.06.2022). (in Ukrainian)
9. Rubynshtein S. L. (1989) Osnovy obshchei psykholohyy. [The basics of general psychology] M.. 781 s. (in Russia)
10. Rudenko L. M. (2014) Mizhosobystisni stosunky ditei z rozumovoiu vidstalistiu yak determinanta ahresyvnoi povedinky. [Interpersonal relationships of children with mental retardation as a determinant of aggressive behavior] Naukovi zapysky Natsionalnogo pedahohichnogo universytetu im. M. P. Drahomanova. Ser. : Pedahohichni ta istorychni nauky. Vyp. 121. S. 197–205. (in Ukrainian)
11. Trofailya N. D. (2014) Emotsiinyi rozvytok ditei doshkilnogo viku. [Emotional development of preschool children] Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Vypusk 1.45 (106). · S. 155–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2014_1.45_35. (дата звернення 23.06.2022). (in Ukrainian)
12. Shulzhenko D. I. (2013) Empyrychne doslidzhennia osoblyvosti emotsiinoi rehuliacii u ditei z zatrymkoiu psikhichnogo rozvytku. [An empirical study of the features of emotional regulation in children with mental retardation] Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii : Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 22(2). S. 294–304. (in Ukrainian)

УДК 376.1-056.264:373.2

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.18>

Ірина БРУШНЕВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-3381-6490

Бібліографічний опис статті: Брушневська, І. (2022). До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 124–131, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.18>

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Метою статті є аналіз та обґрунтування особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності. Вивчення впливу розвитку дрібної моторики на порушення мовлення відіграє суттєву роль для корекційної педагогіки. Порушення розвитку моторної сфери дитини успішно долаються і коригуються за умови надання ранньої педагогічної допомоги дітям. Сприятливим періодом для активного корекційно-розвивального впливу на порушення мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік. Дрібна моторика – одна із сторін рухової сфери, яка безпосередньо пов'язана з оволодінням предметними діями, розвитком продуктивних видів діяльності, письмом, мовленням дитини. Науковці вважають, що мова, як і вся когнітивна сфера людини, на сьогоднішній день своїми вищими формами розвитку завдячує праці, складним операціям рук, що починаються з розвитку дрібної та загальної моторики. Формування та розвиток дрібної моторики рук знаходиться у тісному зв'язку з розвитком лівих скроневих і лівої лобової ділянок головного мозку, які в свою чергу, відповідають за формування багатьох психічних функцій. Результати дослідження показують, що рівень розвитку мовлення у дітей дошкільного віку завжди у прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук. Дрібна моторика є основою розвитку, є фундаментом для розвитку всіх психічних процесів (уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, мовлення). Дітям із порушеннями мовленнєвої діяльності властиве відставання у розвитку всіх видів моторики – загальної, мімічної, дрібної та артикуляційної, порушення у розвитку основних рухів і їх фізичних якостей, недостатня статична і динамічна координація загальних та дрібних рухів, зниження швидкості та спритності під час виконання вправ. У них порушеним є конструктивний праксис, що переважно пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців рук.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, дрібна моторика рук, старший дошкільний вік.

Iryna BRUSHNEVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Volya Avenue, 13, Lutsk, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-3381-6490

To cite this article: Brushnevskaya, I. (2022). Do problemy rozvytku dribnoi motoryky ruk u doshkilnykiv iz porushenniamy movlennievoi diialnosti [To the problem of development of fine motor skills of hands in preschoolers with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 124–131, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.18>

TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF HANDS IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS

The purpose of the article is to analyze and substantiate the features of the development of fine motor skills of hands in children of senior preschool age with speech disorders. The study of the influence of the development of fine motor skills on speech impairment plays an essential role for correctional pedagogy. Disturbances in the development of the motor sphere of the child are successfully overcome and corrected, provided that early pedagogical assistance is provided to children. A favorable period for an active corrective and developmental impact on the violation of speech activity is the senior preschool age. Fine motor skills are one of the sides of the motor sphere, directly related to the mastery of objective actions, the development of productive activities, writing, speech of the child. Scientists believe that speech, like the entire cognitive sphere of a person, today has its highest forms of development due to labor, complex hand

operations, starting with the development of fine and general motor skills. The formation and development of fine motor skills of the hands is closely related to the development of the left temporal and left frontal areas of the brain, which in turn are responsible for the formation of many mental functions. The results of the study show that the level of speech development in preschool children is always directly dependent on the degree of development of fine finger movements. Fine motor skills are the basis of development, are the foundation for the development of all mental processes (attention, memory, perception, thinking, speech). Children with speech disorders are characterized by a lag in the development of all types of motor skills – general, mimic, fine and articulatory, violations in the development of basic movements and their physical qualities, insufficient static and dynamic coordination of general and small movements, a decrease in speed and dexterity when performing exercises. Their constructive praxis is disturbed, which is mainly associated with underdevelopment of fine motor skills of the fingers.

Key words: *speech activity, fine motor skills of hands, senior preschool age.*

Актуальність проблеми. Одним з найважливіших завдань корекційної педагогіки є підвищення ефективності педагогічного впливу на дітей з психофізичними вадами, оптимальний розвиток потенційних можливостей їхньої пізнавальної та мовленнєвої діяльності, підготовка до самостійного життя та включення до соціального середовища повноправними членами суспільства. Мовленнєві порушення у дітей дошкільного віку виявляються у різноманітних формах і по-різному піддаються педагогічному впливу, що обумовлено різними первинними порушеннями. Тому особливої актуальності набуває вивчення взаємозв'язку розвитку мовлення та моторного компонента за умов порушень мовленнєвого розвитку. Вивчення впливу розвитку дрібної моторики на порушення мовлення відіграє суттєву роль для корекційної педагогіки, оскільки дає можливість простежити, як подолання одних недоліків знижує рівень вираженості інших. Порушення розвитку моторної сфери дитини долаються і коригуються тим успішніше, чим раніше надається дітям педагогічна допомога. Сприятливим періодом для активного корекційно-розвивального впливу на порушення мовленнєвої діяльності є старший дошкільний вік.

Аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про те, що в теорії та практиці логопедії, спеціальної педагогіки, нейрофізіології, психології представлені питання про взаємозв'язок розвитку мовлення і дрібної моторики рук, які знайшли своє відображення у роботах відомих науковців (Л.С. Виготського, Р.С. Левіної, О.М. Мастюкової) та сучасних українських науковців (Л.Л. Биковець, Ю.В. Рібцун, Л.Г. Терлецька, В.В. Тищенко, А.С. Машталер, Т.Г. Харченко, М.К. Шеремет), які довели, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення на становлення мовленнєвої функції в значному ступені впливає розвиток дрібної мото-

рики рук. У дослідженнях О.М. Мастюкової виявлено зв'язок між кореляційною залежністю і динамікою розвитку мовлення та моторикою рук у дітей із порушеннями мовлення на всіх вікових етапах онтогенезу. Психофізіологи М.О. Бернштейн, Л.О. Бадалян, досліджуючи взаємовпливи рухового аналізатора і словесної системи вказали на їх практичне та теоретичне значення. Ю.В. Рібцун і В.В. Тищенко у своїх роботах доводять ефективність формування мовлення у дітей із ЗНМ саме активним розвитком дрібної моторики рук. Проте, незважаючи на підвищений інтерес до проблеми з боку як науковців, так і практиків, у жодній із розглянутих робіт не опрацьовано методичних аспектів розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвої діяльності.

Мета дослідження. Аналіз та обґрунтування особливостей розвитку дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку із порушеннями мовленнєвої діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження. Рух є головним провідним механізмом між організмом та навколишнім середовищем. Активність допомагає підтримувати баланс цієї системи, без якої неможливі пристосувальні реакції організму, його структурні та функціональні зміни, розвиток навколишнього середовища. У соціальному світі дотримання правил взаємозв'язку організму з середовищем призводить до змін у поведінці людини, яка набуває специфічного та якісно нового характеру. Розвиток системи людських взаємин будується на трудовій та навчальній діяльності, які безпосередньо залежать від ступеня сформованості координаційних здібностей рук людини. Ці закони діалектики мають дієву силу споконвіку, коли мова, як невід'ємний механізм спілкування, зароджувалася через знакову систему – рухи рук, сигнали, що попереджають про

небезпеку, знаки для залучення або усунення. Оскільки сфера кори головного мозку, яка відповідає за рухову активність пальців рук, знаходиться поряд із мовленнєвим руховим центром, робота першого аналізатора стимулює активність другого. У такому тісному взаємозв'язку відбувався розвиток двох механізмів пізнавальної сфери людини.

Науковці вважають, що мова, як і вся когнітивна сфера людини, на сьогоднішній день своїми вищими формами розвитку завдячує праці, складним операціям рук, що починаються з розвитку дрібної та загальної моторики. Поняття «моторика», «велика моторика», «дрібна моторика» досліджується такими науками як педагогіка, логопедія, психологія, фізіологія.

«Рука – це інструмент всіх інструментів», так висловив своє міркування щодо важливості дрібної моторики для всього організму людини ще Аристотель. «Рука – це своєрідний зовнішній мозок», – писав Кант. А вислів визначного педагога В.О. Сухомлинського напевно відомий усім, хто навіть побічно торкався психолого-педагогічних проблем мовленнєвого розвитку дитини: «Витоки здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їх пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки, які живлять джерело творчої думки» (Сухомлинський, 2017).

Значний внесок у вивчення проблеми розвитку моторики рук для гармонійного формування більшості вищих психічних функцій у дітей дошкільного віку внесли вітчизняні дослідники і педагоги: Л.Л. Биковець, Л.Г. Терлецька, М.Б. Городиська, Ю.В. Рібцун, В.В. Тищенко, М. К. Шеремет, Т. Г. Харченко та ін.

У сучасній психолого-педагогічній літературі чимала роль відводиться висвітленню питання розвитку рухової сфери, моторики руки. Моторику прийнято класифікувати велику та дрібну. Велика моторика рук є основою, на яку потім накладаються складніші і тонші рухи дрібної моторики.

Л.Г. Терлецька у своїх роботах позначає поняття великої (загальної) моторики як «різноманітні рухи рук, ніг, тіла, тобто, по суті, будь-яка фізична активність людини, пов'язана з переміщенням тіла в просторі, і здійснювана з допомогою роботи великих м'язів тіла» (Терлецька, 2015).

Поняття «дрібна моторика» пов'язана з такими поняттями як «дрібна» і «моторика»,

тому спробуємо проаналізувати виявлені нами в спеціальній науково-педагогічній літературі аспекти кожного поняття.

В аналізованій літературі є безліч визначень поняття «моторика». Розглянемо деякі з них. Так, у Тематичному словнику-довіднику з психології за редакцією О. Коваль слово «моторика (від лат. motor, що приводить у рух) – рухова активність організму, окремих його органів або їх частин» (Коваль, 2018).

У Словнику з корекційної педагогіки та спеціальної психології Т.С. Логвиненко введено таке визначення поняття «моторика» – «сукупність рухових реакцій» (Логвиненко, 2016).

У Новому тлумачному словнику української мови за редакцією В. Яременко, О. Сліпушко, пропонується таке визначення «моторика (англ. – motorics) – вся сфера рухових функцій (тобто функцій рухового апарату) організму, що поєднує їх біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти» (Яременко, 2018).

Р.Є. Левіна зазначає, що в сутність поняття моторика різні автори вкладають неоднаковий зміст. Більшість науковців під моторикою розуміють рухові якості людини (силу, швидкість, спритність), вимірюючи їх результатами бігу, стрибків, метань. Погоджуємося з думкою Л.С. Виготського, який визначає моторику як результат здібностей та умінь, закінчену вікову структуру рухової цілісності особливого виду (вираження особистості, жести, успадковані тілесні особливості).

А.М. Богуш «моторику» визначає як «рухову активність організму, окремих його органів чи його частин; сукупність рухових можливостей (реакцій, умінь та навичок, складних рухових актів) людини, які виявляються у загальній моториці, у дрібній моториці кистей та пальців рук, в артикуляційній моториці тощо; включає в себе довільні та мимовільні рухи» (Богуш, 2019).

М.Й. Варій дає наступне поняття моторики: «моторика – вся сфера рухових функцій організму, яка поєднує їх біомеханічні, фізіологічні та психологічні аспекти» (Варій, 2017).

Л.Л. Биковець дає таке визначення поняття: «моторика – рухова активність організму чи окремих органів. Під моторикою автор розуміє послідовність рухів, які у своїй сукупності потрібні для виконання будь-якої певної задачі» (Биковець, 2015, с. 125).

Під терміном «дрібна моторика» науковці (М.К. Шеремет, В.В. Тарасун, С.Ю. Конопляста) розуміють сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто у поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук (Шеремет, 2017).

За визначенням М.М. Кольцової, дрібна моторика – одна із сторін рухової сфери, яка безпосередньо пов'язана з оволодінням предметними діями, розвитком продуктивних видів діяльності, письмом, мовленням дитини. Дрібна моторика розвивається безпосередньо починаючи з дитинства на основі загальної моторики. Спочатку дитина вчиться хапати предмет, потім з'являються навички перекладання з руки в руку, так зване «пінцетне захоплення», до двох років вона вже здатна малювати, правильно тримати пензлик і ложку. У дошкільному та ранньому шкільному віці моторні навички стають різноманітнішими та складнішими. Збільшується частка дій, які вимагають узгоджених дій обох рук.

Дослідження М. М. Кольцової довели, що кожен палець руки має досить широке представництво в корі великих півкуль мозку. Розвиток тонких рухів пальців рук передують появі артикуляції складів. Завдяки розвитку пальців у мозку формується проекція «схеми людського тіла», а мовні реакції знаходяться у прямій залежності від тренуваності пальців.

На думку Ю.В. Рібцун, дрібна моторика – сукупність скоординованих дій нервової, м'язової та кісткової систем, часто у поєднанні з зоровою системою у виконанні дрібних та точних рухів кистями та пальцями рук та ніг. У застосуванні до моторних навичок руки та пальців часто використовується термін спритність. До сфери дрібної моторики відноситься велика різноманітність рухів: від примітивних жестів, таких як захоплення об'єктів до дуже дрібних рухів, від яких, наприклад, залежить почерк людини (Рібцун, 2017).

Розглянувши та проаналізувавши думки відомих науковців, пов'язані з поняттям «дрібна моторика» можемо визначити, що дрібна моторика – це здатність всіх кінетично-рухових елементів організму здійснювати цілісні, чіткі, скоординовані невеликі, незначні за розміром рухи. Дрібна моторика дитини – це узгоджені рухи пальців рук, уміння дитини «користува-

тися» цими рухами. Ця складова допомагає підвищити рухову координацію, полегшує оволодіння навичкою письма, а також сприяє розвитку мислення та мовлення дитини.

Впродовж дошкільного дитинства дитина практично опановує мовлення. Але, на жаль, існує багато причин, коли воно не сформоване належним чином. Мовленнєва функція є ключовою для розвитку мислення дитини та інтелекту в цілому, тому порушення формування мовлення неминуче тягне за собою відставання у розвитку мислення, порушення спілкування та соціалізації, виникнення поведінкових порушень та шкільну неуспішність.

Порушення мовленнєвого розвитку можуть спостерігатися при широкому спектрі захворювань, які трапляються у загальній педіатричній практиці. Так, їх причиною можуть бути хронічні отити та інші стани, що призводять до порушення слуху, епілепсія та безсудомні епілептичні енцефалопатії, аномалії у розвитку артикуляційного апарату, ДЦП та багато інших станів.

Вивченням цієї патології займаються педіатри, неврологи, психіатри, оториноларингологи, сурдологи, логопеди, психологи, фахівці-дефектологи. Це зумовлює різницю підходів до розуміння та класифікації мовних розладів та складності міждисциплінарної взаємодії спеціалістів.

Фахівцями не лікарського профілю (логопедами, дефектологами, психологами) використовуються класифікації, засновані на якісній та кількісній характеристиках мовленнєвих порушень, а лікарями – засновані на етіологічних та патогенетичних механізмах та нозологічній приналежності. Так, у неврології використовується класифікація, розроблена Л.О. Бадалян, заснована на етіологічних чинниках.

І. Мовленнєві розлади, пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи:

1) алалії – відсутність або недорозвинення мовлення у дитини (при нормальному слуху та інтелекті) внаслідок ураження мовних зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому довербальному періоді розвитку;

2) афазії – повна або часткова втрата сформованості мови в результаті ураження кіркових мовленнєвих зон та їх зв'язків;

3) дизартрії – порушення вимовної сторони мови в результаті ураження структур центральної

або периферичної нервової системи, які здійснюють іннервацію мовленнєвої мускулатури;

4) мовленнєві порушення, пов'язані з функціональними змінами ЦНС: заїкання, мутизм та сурдо-мутизм.

II. Мовленнєві порушення, пов'язані з анатомічними дефектами будови апарату артикуляції: механічні дислалії, ринолалалія.

III. Затримки мовленнєвого розвитку різного походження (при недоношеності, при тяжких захворюваннях внутрішніх органів, педагогічної занедбаності тощо).

Всі порушення мовленнєвого розвитку розподіляються на первинні та вторинні. Первинні розлади розвитку мовлення спостерігаються при збереженні слуху, зору та інтелекту, за відсутності чітко визначеного етіологічного фактора. Передбачається, що ці порушення мають під собою генетичну основу (Бадалян, 2016).

Вторинні порушення мовленнєвого розвитку обумовлені іншими захворюваннями, такими як розумова відсталість, органічні ураження ЦНС, приглухуватість, вроджені чи набуті дефекти апарату артикуляції.

Розлади мовленнєвого розвитку та спілкування включають розлад експресивної мови, розлад імпресивної мови і змішаний розлад імпресивної і експресивної мови. Найбільш поширеними варіантами порушень мовленнєвого розвитку у дітей є: специфічний розлад мовної артикуляції (дислалія). Цей розлад передбачає порушення оволодіння дитиною звуків мови, що призводить до дизартикуляції та спотворення звуків та слів. Причому цей стан не може бути пояснений органічним пошкодженням головного мозку, інтелектуальною недостатністю, порушенням слуху або особливостями будови апарату артикуляції. Як причина розглядається затримка у формуванні нейрональних зв'язків мовленнєвих сфер головного мозку.

Як правило, у дітей, які страждають на дислалію, не відзначається інших порушень мовленнєвої сфери – вони демонструють наявність достатнього пасивного та активного словника, рівня розуміння мови для свого віку. Специфічний розлад мовленнєвої артикуляції трапляється приблизно в 10% дітей до 8 років та у 5% дітей старших 8 років (Шеремет, 2017). Як правило, корекція відбувається завдяки систематичним заняттям з логопедом.

При експресивному розладі мови або моторної алалії розуміння мови зазвичай є збереженим. Різко запізнюється вимова перших слів (2–3 роки), фрази або не виникають зовсім, або виникають у дуже спрощеному вигляді у 5–6-річному віці. Загалом усі сторони мови (вимовна, лексична та граматична) виявляються порушеними. Дитина з моторною алалією відрізняється вкрай низькою мовленнєвою активністю, найбільше страждають звукомовлення і фразова мова, а можливості засвоєння норм рідної мови стійко порушені.

Але водночас такі дошкільники допитливі, цікавляться тим, що відбувається навколо, самі намагаються зайняти себе. Вони здатні до найпростіших узагальнень, справляються з багатьма невербальними завданнями. Здебільшого діти не уникають спілкування, часто досить успішно використовують жестову мову. Комунікативні проблеми дедалі більше нарастають у міру того, як із віком мовна діяльність вимагає дедалі більшої автоматизації мовного процесу.

Розлад імпресивної мови (або синдром сенсорної алалії) – це порушення розуміння мови при збережених механізмах її продукування. Але за даними більшості літературних джерел, розлад імпресивної мови рідко трапляється ізольовано, набагато частіше має місце поєднання порушень розуміння і відтворення мови – змішаний розлад імпресивної та експресивної мови або синдром сенсомоторної алалії. Пов'язано це з тим, що при порушенні сприйняття мови спостерігається недостатній слуховий контроль за власною мовою, повільне накопичення як пасивного, так і активного словника, неправильна звуковимова.

Таким чином, при сенсомоторній алалії відсутнє розуміння мови, що впливає на її експресивну функцію. У дітей із сенсомоторною алалією при збереженому слуху є явне нерозуміння мови – «замикальна акупатія», причому в одних більше страждає слухова увага, а в інших – здатність диференціювати фонему та слова. У дитини з сенсомоторною алалією мають місце порушення довільної уваги, зумовлені виснаженістю слухової функції; діти не вміють «прислухатися», швидко втомлюються, втрачають інтерес. Часто дитина вступає в контакт тільки з близькими людьми, що зумовлено такими особливостями спілкування, як

виражена інтонаційна забарвленість, жестовий супровід мови матері. Характерна вибірковість реакції на зміну висоти голосу. На стадії зростання мовної активності, яка набуває характеру спілкування, вираженими стають прояви ехолалії. При цьому дитина із сенсомоторною алалією не може брати участь у рухливих іграх з однолітками, які потребують вербалізації.

Діти з сенсомоторною алалією можуть демонструвати дуже хороші конструктивні здібності, непогано справлятися з математичними завданнями, і абсолютно неуспішні у тих галузях, де потрібен розвиток вербального інтелекту. Найчастіше таким пацієнтам на оглядах виставляється діагноз порушення інтелектуальної діяльності, незважаючи на високі цифри невербального інтелекту. Проте, такі діти неспроможні освоїти навіть програму корекційного класу, оскільки для успішного засвоєння матеріалу необхідний зовсім інший підхід до навчання (Бадалян, 2016).

Класифікацію проявів загального недорозвинення мовлення (ЗНМ) розробила відомий психолог, педагог, основоположник логопедії як самостійної науки, Р.С. Левіна. Науковець характеризувала загальне недорозвинення мовлення: від повної відсутності мовленнєвих засобів спілкування до розгорнутих форм зв'язного мовлення з елементами фонетико-фонематичного та лексико-граматичного недорозвинення, запропонувавши три рівні даного недорозвинення.

Українські вчені Ю.В. Рібцун і В.В. Тищенко описують IV рівень ЗНМ. Вони зазначають, що усне мовлення дитини з IV рівнем ЗНМ у цілому максимально наближене до норми, спостерігаються лише поодинокі помилки. Також доводять ефективність формування мовлення у цих дітей саме активним розвитком дрібної моторики рук (Рібцун, 2017).

Як відзначає професор М.К. Шеремет, поряд із загальною ослабленістю, діти із ЗНМ, у тому чи іншому ступені, демонструють збіднення, спотворення і порушення сенсомоторного розвитку як окремих систем (ноги, руки, очей, орального апарату), так і їх взаємодії. Цим дітям властиве відставання у розвитку всіх видів моторики – загальної, мімичної, дрібної та артикуляційної, порушення у розвитку основних рухів і їх фізичних якостей, недостатня статична і динамічна координація загальних та дрібних

рухів, зниження швидкості та спритності під час виконання вправ. У них порушенням є конструктивний праксис, що переважно пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців рук, вони відчують труднощі під час маніпуляції дрібними предметами (Шеремет, 2017).

Дослідженнями (Н.І. Новікова, В.М. Бехтерев) підтверджено, що і думка, і око дитини рухаються з тією ж швидкістю, що й рука. Тому, систематичні вправи з тренування рухів пальців є ефективним засобом підвищення працездатності мозку. Результати дослідження показують, що рівень розвитку мовлення у дітей дошкільного віку завжди у прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук. Дрібна моторика є основою розвитку, є фундаментом для розвитку всіх психічних процесів (уваги, пам'яті, сприйняття, мислення, мовлення).

Більшість вчених стверджують, що формування та розвиток дрібної моторики рук знаходиться у тісному зв'язку з розвитком лівих скроневих і лівої лобової ділянок головного мозку, які в свою чергу, відповідають за формування багатьох психічних функцій. Їх дослідження підтвердили зв'язок інтелектуального розвитку з розвитком моторики рук. Із вправності дитячої руки науковці роблять висновок про особливості розвитку центральної нервової системи, її мозку.

У своїй науковій статті Л.Л. Биковець звертає увагу на те що сензитивним періодом розвитку кори головного мозку є вік від 2 до 10 років. В цей період темпи моторного навантаження в мовленнєвій діяльності мають бути адекватними. Особливо науковець наголошує на тому, що рівень розвитку мовлення дітей прямо залежить від сформованості тонких рухів пальців рук. Спочатку розвиваються дрібні рухи пальців рук, потім з являється артикуляція складів (Биковець, 2015, с. 128).

Дослідження вчених показують, що у структурі розвитку дітей із ЗНМ важливого значення має оцінка рухових порушень, тому що головне у розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини в цілому належить руховому аналізатору. Зокрема, науковцем М.М. Кольцовою було встановлено зв'язок між пальцями рук і корою великих півкуль головного мозку. За висновками вченої розвиток рухів пальців рук передуює появі артикуляції складів, таким чином мовлення перебуває

в прямій залежності від розвитку дрібної моторики рук. Стимулювання мовленнєвих ділянок в корі головного мозку відбувається під впливом кінестетичних імпульсів від рук, а точніше, від пальців. Автор підкреслює, що вплив імпульсації з м'язів руки найбільш помітний в дитячому віці, коли йде формування мовленнєвої моторної області. Якщо робити вправи систематично, то рухи пальців роблять стимулюючий вплив на розвиток мовлення а це і є потужний засіб підвищення працездатності кори головного мозку.

Науковець А.С. Машталер велику роль надає вправам, формам і методам розвитку дрібної моторики у дітей із ЗНМ. Першочергову роль він відводить пальчиковим іграм наголошуючи, що коли дитина займається пальчиковою гімнастикою, відбуваються певні зрушення в її психофізичному розвитку. А саме це:

- виконання вправ і ритмічних рухів пальцями індуктивно призводить до зрушень в мовленнєвих центрах головного мозку та різкого посилення узгодженої діяльності мовленнєвих зон, що, в результаті стимулює розвиток мовлення;

- ігри з пальчиками створюють сприятливий емоційний фон, розвивають уміння наслідувати дорослого, вчать вслухатися і розуміти зміст мовлення, підвищують мовленнєву активність дитини;

- дитина вчиться концентрувати свою увагу і правильно її розподіляти;

- якщо дитина буде виконувати вправи, супроводжуючи їх короткими віршованими рядками, то її мовлення стане більш чітким, ритмічним, яскравим, посиляться контроль за виконуваними рухами;

- розвивається пам'ять дитини, бо вона вчиться запам'ятовувати певні положення рук і послідовність рухів;

- розвивається уява і фантазія, оволодівши всіма вправами дошкільник зможе невербально розповісти цілі історії;

- у результаті освоєння всіх вправ кисті рук і пальці отримують силу, хорошу рухливість і гнучкість, а це надалі полегшить оволодіння навичкою письма.

Також дослідник особливу роль у розвитку дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення відводить іграм з піском. Наголошує, що вони розвивають творчий

потенціал, просторове сприйняття, образно-логічне мислення, дрібну моторику (Машталер, 2018, с. 242).

Вченими М.Б. Городиською і Л.П. Лепехою описано багато найрізноманітніших видів технік з розвитку дрібної моторики рук: плетиво кісок, вишивання шнурком, зав'язування бантиків, різні види шнурівки, застібання й розстібання гудзиків, блискавок, кнопок, в'язання на спицях, вишивання шнурком по контуру предмета, викладання дрібними предметами (квасолею, горохом, насінням, дрібними гудзиками, скріпками, викладання сірниками, паличками. Дослідники також відносять сюди й роботу з ножицями: розрізування аркуша паперу на частини за зразком, за інструкцією, вирізування знайомих геометричних фігур і нескладних предметів по контуру й без нього. Ці вправи роблять дитячі пальчики спритними й умілими (Лепеха, Городиська, 2017).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, здійснивши теоретичний огляд наукових праць, присвячених дослідженню важливості розвитку дрібної моторики рук дітей із порушеннями мовлення, можна констатувати, що порушення мовленнєвої діяльності в дітей дошкільного віку можуть бути симптомом найрізноманітніших станів. Виявлення етіології та патогенетичних механізмів мовленнєвих порушень є важливим завданням фахівців для визначення подальшої тактики корекції мовленнєвих порушень. Різниця підходів до розуміння мовленнєвих порушень у медичній і психолого-педагогічній літературі та відсутність єдиної загальноприйнятої класифікації ускладнює своєчасне виявлення та коригування цих станів. Розвиток дрібної моторики рук дуже тісно пов'язаний із розвитком мовлення у дітей означеної категорії. В корекційній роботі з такими дітьми застосовуються різноманітні методи та засоби, достатньо поширеними і найбільш дієвими є вправи та ігри, що спрямовані саме на розвиток дрібної моторики рук. Адже кисть руки дитини розглядається сьогодні теоретиками і практикаками як орган, що активізує й стимулює діяльність кори головного мозку, підвищує працездатність усіх її відділів, позитивно впливає на формування в дітей з мовленнєвими порушеннями вищих пізнавальних функцій, особливо мислення й мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадалян Л. О. Дитяча неврологія: Навчальний посібник. Київ : МЕД прес-інформ, 2016. 608 с.
2. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2. С. 124–131.
3. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навч. посіб. К. : Видавничий дім Слово, 2019. 344 с.
4. Варій М. Й. Психологія: Навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 288 с.
5. Коваль О. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки : навчальний посібник. Вид. 2-ге, доповнене та перероблене. Тернопіль : ТНЕУ, 2018. 138 с.
6. Лепеха Л. П., Городиська М. Б. Логопедичні ігри в корекційній роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. Львів – Дрогобич : Посвіт, 2017. 76 с.
7. Логвиненко Т. Понятійно-термінологічний словник із корекційної педагогіки. Дрогобич, 2016. 164 с.
8. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2017. 672 с.
9. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2018. № 4. С. 242–247.
10. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. Т. 1 / Укладачі. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконт, 2018. 926 с.
11. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 192 с.
12. Сухомлинський В. О. Квітка сонця. Харків : Школа, 2017. 240 с.
13. Терлецька Л. Г. Вікова психологія і психодіагностика: навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2015. 608 с.

REFERENCES:

1. Badalian L. O. (2016) *Dytiacha nevrolohiia: Navchalnyi posibnyk* [Pediatric neurology]. Kyiv : MED pres-inform. 608 s. (in Ukrainian).
2. Bykovets L. L. (2015) *Vplyv rukhiv paltsiv ruk na rozumovyi ta movlennievyy rozvytok dytyny doshkilnoho viku* [Influence of finger movements on the mental and speech development of a preschool child]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. № 2. S. 124–131. (in Ukrainian).
3. Bohush A. M. (2019) *Teoriia i metodyka rozvytku movlennia ditei rannoho viku: navch. posib* [Theory and methods of speech development of young children]. K. : Vydavnychiy dim Slovo. 344 s. (in Ukrainian).
4. Varii M. Y. (2017) *Psykhohiia : Navch. posib*. [Psychology]. Kyiv : Tsentр uchbovoi literatury. 288 s. (in Ukrainian).
5. Koval O. (2018) *Tematychnyi slovnyk-dovidnyk z psykhohiia ta pedahohiky: Navchalnyi posibnyk*. [Thematic dictionary-reference book on psychology and pedagogy]. Vyd. 2-he, dopovnene ta pereroblene. Ternopil : TNEU. 138 s. (in Ukrainian).
6. Lepekha L. P., Horodyska M. B. (2017) *Lohopedychni hry v korektsiini roboti z ditmy iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia*. [Speech therapy games in correctional work with children with general speech underdevelopment]. Lviv – Drohobych: Posvit. 76 s. (in Ukrainian).
7. Lohvynenko T. (2016) *Poniatiiino-terminolohichniy slovnyk iz korektsiinoi pedahohiky*. [Conceptual and terminological dictionary of correctional pedagogy]. Drohobych. 164 s. (in Ukrainian).
8. Lohopediia. Pidruchnyk. Tretie vydannia, pereroblene ta dopovnene. [Speech therapy]. / M. K. Sheremet, V. V. Tarasun, S. Yu. Konopliasta ta in.; za red. M. K. Sheremet. Kyiv: Slovo, 2017. 672 s. (in Ukrainian).
9. Mashtaler A. S. (2018) *Rozvytok dribnoi motoryky u ditei iz zahalnym nedorozvynenniam movlennia*. [Development of fine motor skills in children with general speech underdevelopment.]. *Tavriiskyi visnyk osvity*. № 4. S. 242–247. (in Ukrainian).
10. *Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy u trokh tomakh. T 1*. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language in three volumes] / Ukladachi. V. Yaremenko, O. Slipushko. Kyiv: Akonit, 2018. 926 s. (in Ukrainian).
11. Ribtsun Yu. V. (2017) *Doshkilniatko: korektsiino-rozvyvalna ta navchalno-vykhovna robota z ditmy iz fonetyko-fonematychnym nedorozvytkom movlennia: navch.-metod. posib*. [Preschooler: correctional and developmental and educational work with children with phonetic and phonemic speech underdevelopment]. Ternopil: Mandrivets. 192 s. (in Ukrainian)
12. Sukhomlynskyi V. O. (2017) *Kvitka sotsia*. [Sun flower]. Kharkiv : Shkola. 240 s. (in Ukrainian).
13. Terletska L. H. (2015) *Vikova psykhohiia i psykhodiahnostyka : navchalno-metodychnyi posibnyk*. [Age psychology and psychodiagnostics]. Kyiv : Slovo, 608 s. (in Ukrainian)

УДК 378.22:355.233.1:355

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.19>

Сергій МОСКАЛЕНКО

аспірант кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації, Хмельницький національний університет, вул. Інститутська, 13, м. Хмельницький, Україна, 29000

ORCID: 0000-0003-1387-317X

Бібліографічний опис статті: Москаленко, С. (2022). Педагогічні умови розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти та експериментальна перевірка їх ефективності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 132–136, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.19>

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ОФІЦЕРІВ-ПРИКОРДОННИКІВ ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ
ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ**

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти. Метою статті є здійснення вибірково-аспектного аналізу наукової літератури з представленої проблеми визначення педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників. Автор довів актуальність запропонованої у статті проблеми: зміст професійної підготовки офіцерських кадрів Державної прикордонної служби України повинен ураховувати кращій світовий досвід фахової підготовки представників сектору безпеки та оборони, зміни у сучасній світовій спільноті й водночас – євроінтеграційний вектор. Одним із шляхів забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти є підвищення рівня їхньої професійної компетентності. Запропоновано такі педагогічні умови: врахування вимог компетентнісного підходу та особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників у професійній підготовці офіцерів оперативного рівня; використання методів моделювання в освітньому процесі з метою виконання лідерських функцій у професійній діяльності офіцерів-прикордонників; системне впровадження в процес офіцерів-прикордонників сучасних педагогічних технологій, що дають можливість вивчити складові оперативно-службової діяльності; удосконалення методики проведення організаційних форм і способів реалізації професійної діяльності за стандартами НАТО. Розкрито зміст кожної педагогічної умови. Представлено результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо ефективності педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти.

Сформульовано висновки проведеного дослідження та перспективи подальших наукових пошуків (з'ясування змісту методичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам щодо її розвитку).

Ключові слова: офіцери-прикордонники; професійна підготовка; професійна компетентність; розвиток; педагогічні умови.

Serhiy MOSKALENKO

Postgraduate Student at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, Khmelnytskyi National University, 13 Instytutaska Str., Khmelnytskyi, Ukraine, 29000

ORCID: 0000-0003-1387-317X

To cite this article: Moskalenko, S. (2022). Pedagogical conditions for the development of professional competence of border guard officers of the operational level of military education and experimental verification of their effectiveness. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 132–136, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.19>

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF OFFICERS OF THE OPERATIONAL LEVEL OF MILITARY EDUCATION AND EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THEIR EFFICIENCY

The article is devoted to the problem of professional training of border guard officers of the operational level of military education. The purpose of the article is to carry out a selective-aspect analysis of scientific literature on the presented problem of determining pedagogical conditions for the development of professional competence of border guards. The author proved the relevance of the problem proposed in the article: the content of professional training of officers of the State Border Service of Ukraine should take into account the best world experience of professional training of representatives of the security and defense sector, changes in the modern world community and, at the same time, the European integration vector. One of the ways to ensure high-quality professional training of future border officers of the operational level of military education is to increase the level of their professional competence. The following pedagogical conditions are proposed: taking into account the requirements of the competence approach and the peculiarities of the professional activity of border guards in the professional training of operational level officers; the use of modeling methods in the educational process in order to perform leadership functions in the professional activities of border guards; systematic introduction of modern pedagogical technologies into the process of border guard officers, which make it possible to study the components of operative and official activity; improvement of the methodology of conducting organizational forms and ways of implementing professional activities according to NATO standards. The content of each pedagogical condition is revealed. The results of the formative stage of the pedagogical experiment regarding the effectiveness of pedagogical conditions for the development of the professional competence of border guard officers of the operational level of military education are presented.

The conclusions of the conducted research and the prospects of further scientific research are formulated (clarification of the content of methodological recommendations to scientific and pedagogical workers regarding its development).

Key words: border guard officers; professional training; professional competence; development; pedagogical conditions.

Актуальність проблеми. Згідно із положеннями Закону України «Про Державну прикордонну службу», зазначене правоохоронне відомство виконує завдання у сфері забезпечення цілісності державних кордонів та суверенітету України в її виключній (морській) економічній зоні. Ключовими функціями прикордонної служби є організація та контроль державного кордону України на суходолі, морській, щоб не допустити незаконних змін проходження його лінії, дотримання режиму державного кордону та прикордонного режиму тощо. Аналізуючи організаційно-правові засади формування та функціонування прикордонної служби, можна засвідчити, що зміст оперативно-службової діяльності в органах охорони державного кордону є соціально та державно значущим та регламентується конкретними законодавчими актами. Офіцери-прикордонники реалізують професійну діяльність із великою відповідальністю щодо виконання нормативно-правових документів, відомчих інструкцій тощо. Водночас, офіцери-прикордонники несуть моральну відповідальність за свої управлінські дії. Зважаючи на подане вище, можна стверджувати, що офіцер-прикордонник повинен мати оптимальний рівень розвиненості професійної компетентності, що поєднує систему теоретичних

знань, практичних умінь, навичок, професійно-особистісних цінностей та якостей, реалізує управлінську діяльність і здійснює вибір проєктів поведінки та взаємодії за різних обставин оперативно-службової діяльності. З огляду на це, пріоритетним завданням підготовки офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти у Державній прикордонній службі є розвиток професійної компетентності фахівців через виокремлення відповідних педагогічних умов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для педагогічних досліджень проблематика формування та розвитку професійної компетентності представників певної соціально-професійної страти не є новою. У різних наукових джерелах: дисертаціях, монографіях та публікаціях запропоновано напрямки вирішення проблеми розвитку професійної компетентності осіб. Враховуючи дедуктивний підхід – рух думки від загального до часткового – нами проаналізовано такі наукові праці: визначення критеріїв сформованості професійних умінь (Багрій, 2012); засади педагогічної діагностики та оцінювання (Канівець, 2012); здійснювала інтерпретацію основних педагогічних понять та категорій (Коджаспірова, 2005); оцінка фахової компетентності представників аграрної

промисловості (Луговська, 2013); розроблення діагностичного апарату у формуванні професійної компетентності інженерів (Тернопільська, 2010) тощо.

Можна стверджувати, що у Національній академії Державної прикордонної служби сформовано потужні наукові школи, а отже представлено чимало наукових праць. Нас зацікавили наступні: О. Лемешко (професійна компетентність як складова професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників) (Лемешко, 2016), Р. Мішенюк (розвиток професійної компетентності офіцерів управління органами охорони державного кордону) (Мішенюк, 2015), О. Торічний (формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників) (Торічний, 2016) та інші.

Не прийнято поділяти науку на вітчизняну та зарубіжну, проте є чимало доробків з проблеми розвитку професійної компетентності і у зарубіжних авторів, а саме: Р. Боятціз (Боятціз, 2007) С. Санджі (Санджі, 2009) та ін.

Нажаль, практично не вивченим є проблема визначення педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти.

Мета статті. Метою статті є аналіз педагогічних умов у розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти та експериментальна перевірка їх ефективності.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід став популярним у сучасній педагогіці, оскільки має широкий спектр можливостей щодо удосконалення підготовки офіцерів-прикордонників у реалізації ними повсякденної та службово-бойової діяльності.

Розвиток професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти можливий завдяки актуалізації певних педагогічних умов, які виокремлюють за певними факторами.

У підготовці військового фахівця слід враховувати чималу кількість аспектів та вимог, що продиктовані державним запитом та тими тенденціями, які існують у військовій освіті. Компетентнісний підхід передбачає існування системи знань та умінь, якими повинен оперувати військовий фахівець; видів діяльності, до яких він повинен бути готовий; готовність до вирішення комплексу завдань, що постають

перед військовиками. Зважаючи на це, професійна підготовка офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти повинна передбачати описи комбінацій професійних характеристик, більшість з яких належить до системи загальних компетентностей офіцерів-прикордонників, а також фахових та військово-прикордонних. У змісті компетентностей варто виокремити такі: розвиненість абстрактного теоретичного мислення, здатності до здійснення планування, організації та управління, а також до прийняття самостійного рішення. На особливу увагу заслуговують компетентності щодо комунікативних здібностей, здатності до взаємодії, продуктивності діяльності тощо. Таким чином, офіцер-прикордонник повинен вміти проектувати та прогнозувати, аналізувати та інтерпретувати, формулювати висновки. Тому першою педагогічною умовою щодо розвитку професійної компетентності згаданих офіцерів є *врахування вимог компетентнісного підходу та особливостей професійної діяльності офіцерів-прикордонників у професійній підготовці офіцерів оперативного рівня.*

У виокремленні другої педагогічної умови ми враховували наукові праці, присвячені проблемам розвитку здатності до лідерства, а також трансформацію українських військових та правоохоронних формувань за зразком відповідних формувань НАТО. В арміях НАТО професійна підготовка офіцерів передбачає формування в них лідерських функцій завдяки проходженню різних рівнів лідерських курсів. Тому у «західній армії» позитивно сприймаються самостійність офіцера у виконанні професійних завдань, а також позиціонування офіцера у колективі як лідера. Змістом другої педагогічної умови є *використання методів моделювання в освітньому процесі з метою виконання лідерських функцій у професійній діяльності офіцерів-прикордонників.* Вибір методу моделювання обґрунтований тим, що це є ідеальний метод у педагогіці щодо формування та розвитку якостей та властивостей. Моделювання дає змогу замінити оригінальний об'єкт аналогом.

Сучасна освітня діяльність неможлива без впровадження інновацій, оскільки консерватизм не має потенціалу для удосконалення, розвитку та взагалі будь яких змін. Аналіз креативної діяльності вчених-практиків свідчить про існування великої кількості інновацій у вищій

освіті, і зокрема вищій військовій освіті. Прикладами таких інновацій можуть бути імітаційне моделювання, контекстне навчання, інтелектуальне мапування, кейс-технології, коучінг тощо. Таким чином, третя педагогічна сформульована так – *системне впровадження в процес офіцерів-прикордонників сучасних педагогічних технологій, що дають можливість вивчити складові оперативно-службової діяльності.*

Війна, яку веде проти України росія, засвідчила, що тип «радянської армії» нездатний до здійснення переможних дій. Українська військова школа також має залишки радянської системи професійної підготовки офіцерів, зокрема офіцерів-прикордонників. Тому першим кроком на шляху до перемоги для українців є побудова нового зразку військових та правоохоронних формувань, тобто армії та відомств за стандартами НАТО. Тому четверта педагогічна умова розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти є *удосконалення методики проведення організаційних форм і способів реалізації професійної діяльності за стандартами НАТО.* Підготовка офіцерів це основа ефективності їх професійної діяльності. Підготовка офіцерів-прикордонників за стандартами НАТО повинна передбачати пріоритетність офіцера як особистості. Про це свідчить декілька важливих аргументів: розроблення найсучасніших зразків воєнного озброєння, що зменшує ризик загибелі людини; переважання практичного компоненту у підготовці, тобто відображення теоретичного компоненту по максимуму у навичках та вміннях офіцерського складу; управлінська діяльність офіцерів – переважно мережевоцентрична, що означає довіру офіцеру зі сторони вищого командування у прийнятті ним рішень та несенні відповідальності за них.

Сучасна педагогіка розвивається таким чином, щоб збільшити кількість емпіричних досліджень, з метою забезпечення достовірності педагогічної інформації. У представленому дослідженні реалізація педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіце-

рів-прикордонників оперативного рівня військової освіти можлива на основі визначення тих навчальних дисциплін, потенціал яких сприяє розвитку зазначеної компетентності, а у подальшому – виявлення тих засобів, прийомів, методів та технологій для кожної педагогічної умови. Основними інструментами розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти є професійні проблемні ситуації, імітаційні моделі, інтелект-карти, кейси завдань тощо. У подальшому нами було проведено формувальний етап педагогічного експерименту, який підтвердив ефективність визначених педагогічних умов. Аналіз результатів, отриманих до і після проведення дослідно-експериментальної роботи, дав змогу здійснити порівняльний аналіз рівнів розвиненості професійної компетентності. З'ясовано, що високий рівень професійної компетентності в експериментальній групі належить 38,41 % офіцерів, що на 14,33 % більше, ніж до початку експерименту; середній – 49,91 % (на 7,1 % більше, ніж до експерименту), низький – 9,46 % (на 22,68 % менше, ніж до експерименту). Щодо офіцерів контрольної групи, то розвиненість професійної компетентності виглядає так: високий рівень мають 24,72 % офіцери, що на 4,63 % більше, ніж до експерименту, середній – 51,21 % (на 3,56 % більше, ніж до експерименту), низький – 21,19 % (на 7,79 % менше, ніж до експерименту).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників є безперечною та перспективною у наукових аспектах. За результатами аналізу конкретизовано зміст педагогічних умов розвитку професійної компетентності офіцерів-прикордонників оперативного рівня військової освіти.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень є формулювання змісту методичних рекомендацій науково-педагогічним працівникам щодо її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Багрій В. Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Зб. наук. пр. Хмельницького ін-ту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 6. С. 10–15.
2. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: [навчально-методичний посібник]. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. 102 с.
3. Коджаспірова Г. М., Коджаспірова А. Ю. Словник з педагогіки. М. : ІКЦ «МАРТ», 2005. 149 с.

4. Лемешко О. Професійна компетентність як складова готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до локалізації нестандартних ситуацій в пунктах пропуску через державний кордон. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського*. 2016. № 1(33). С. 179–184
5. Луговська Е. М. Критерії оцінювання фахової компетентності техніків-механіків агропромислового виробництва. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf> (дата звернення: 12.06.22).
6. Мішенюк Р. М. Результати експериментальної перевірки педагогічних умов розвитку професійної компетентності у майбутніх магістрів управління органами охорони державного кордону в процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Сер. : Педагогічні та психологічні науки*. 2015. № 1. С. 145–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2015_1_14 (дата звернення: 12.06.22).
7. Миропольська О. В. Формування професійної компетентності фахівців митних органів в умовах службової діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / Нац. акад. Держ. прик. служби України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2010. 20 с.
8. Тернопільська В. І., Дерев'яно О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Наук. часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Пед. науки*. 2010. Вип. 31. С. 264–267.
9. Торічний О. В. Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників засобами проектної діяльності. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : Педагогіка*. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_10 (дата звернення: 12.06.22).

REFERENCES:

1. Bagriy V. N. (2012) Kryteriyi ta rivni sformovanosti profesiynykh umin' maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv. [Criteria and levels of professional skills of future social educators]. *Coll. Science. Khmelnytsky Institute of Social Technologies*, University of Ukraine. № 6. P. 10–15. [in Ukrainian]
2. Kanivets T. M. (2012) Osnovy pedahohichnoho otsynuyannya. [Fundamentals of pedagogical evaluation]: [teaching aid]. Nizhyn : Publisher P.P. Lysenko, 102 p. [in Ukrainian]
3. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirova A. Y. (2005) Slovyk z pedahohiky. [Dictionary of pedagogy]. M. : ICC «MARCH», 149 p. [in Ukrainian]
4. Lemeshko O. (2016) Profesiyna kompetentnist' yak skladova hotovnosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do lokalizatsiyi nestandardnykh sytuatsiy v punktakh propusku cherez derzhavnyy kordon. [Professional competence as a component of the readiness of future border guards to localize unusual situations at checkpoints across the state border]. *Collection of scientific works «Military Education» of the National University of Defense of Ukraine named after Ivan Chernyakhovsky*. № 1 (33). P. 179–184. [in Ukrainian]
5. Lugovskaya E. M. (2013) Kryteriyi otsynuyannya fakhovoyi kompetentnosti tekhniv-mekhaniv ahropromyslovoho vyrobnytstva. [Criteria for assessing the professional competence of technicians-mechanics of agro-industrial production]. *Scientific Bulletin of Donbass*. No. 1. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13lemtav.pdf> (access date: 12.06.22). [in Ukrainian]
6. Mishenyuk R. M. (2015) Rezul'taty eksperymental'noyi perevirky pedahohichnykh umov rozvytku profesiynoyi kompetentnosti u maybutnikh mahistriv upravlinnya orhanamy okhorony derzhavnoho kordonu v protsesi fakhovoyi pidhotovky [The results of the experimental verification of pedagogical conditions for the development of professional competence among future masters in the management of state border protection bodies in the process of professional training]. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Service of Ukraine. Ser. : Pedagogical and psychological sciences*. No. 1. P. 145–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnapv_ppn_2015_1_14 (date of application: 12.06.22).
7. Myropolska O. V. (2010) Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti fakhivtsiv mytnykh orhaniv v umovakh sluzhbovoyi diyal'nosti. [Formation of professional competence of customs specialists in terms of official activity]: author's ref. dis. for science. degree of cand. ped. Science: special : 13.00.04 / Nat. acad. State. adj. service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. Khmelnytsky. 20 p. [in Ukrainian]
8. Ternopilska V. I., Derevyanko O. V. (2010) Vyznachennya kryteriyiv sformovanosti profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh hirnychykh inzheneriv. [Determination of criteria for the formation of professional competence of future mining engineers]. *Nauk. magazine of NPU named after MP Drahoomanov. Series 5. Ped. science*. Vip. 31. P. 264–267. [in Ukrainian]
9. Torichny O. V. (2016) Formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh ofitseriv-prykordonnykiv zasobamy proektnoyi diyal'nosti. [Formation of professional competence of future border guards by means of project activities]. *Bulletin of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series: Pedagogy*. Vip. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_10 (access date: 12.06.22). [in Ukrainian]

УДК 371.011.3-051:[005.336.2:811.161.2'35]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.20>

Людмила СТАСЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-8384-9696

Оксана МЕЛЬНИЧУК

викладач сурдопедагогіки, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська обл., Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-0422-1244

Бібліографічний опис статті: Стасюк, Л., Мельничук, О. (2022). Інклюзивна компетентність вчителя як вимога сучасності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 137–144, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.20>

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

У статті зазначено, що в контексті актуальних вимог до професійної діяльності учителів початкових класів Нової української школи проблема формування інклюзивної компетентності в умовах сьогодення набуває виняткової актуальності.

Висвітлено питання забезпечення якості інклюзивної освіти, конкретизовано зміст та основні компоненти. Проаналізовано нормативно-правову базу інклюзивної освіти. З'ясовано, що з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади адаптують навчальні програми та плани, методи навчання, форми організації освітнього процесу, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою, волонтерськими організаціями до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Визначено інклюзивну компетентність як обов'язковий рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Обґрунтовано доцільність включення інклюзивної компетентності до складу ключових (життєвих) і професійних компетентностей як спеціальної компетентності.

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 й узагальнення досвіду викладачів і власного досвіду роботи для визначення стану роботи з формування інклюзивної компетентності дефектологів; емпіричні: спостереження й аналіз занять з дисципліни «Соціально-побутове орієнтування», бесіди з викладачами й студентами, вчителями ЗЗСО.

Ключові слова: компетентність, компетентність вчителя-дефектолога, діти з особливими освітніми потребами, інклюзія, інклюзивна компетентність.

Liudmyla STASIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-8384-9696

Oksana MELNYCHUK

Lecturer of Deaf Pedagogy, Municipal Higher Educational Institution «Lutsk Pedagogical College» of the Volyn Regional Council, 36 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-0422-1244

To cite this article: Stasiuk, L., Melnychuk, O. (2022). Inkluzivna kompetentnist vchytelia yak vymoha suchasnosti [Inclusive teacher competence as the requirement of today]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 137–144, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.20>

INCLUSIVE TEACHER COMPETENCE AS THE REQUIREMENT OF TODAY

The article notes that in the context of current requirements for the professional activities of primary school teachers of the New Ukrainian School, the problem of forming inclusive competence in today's conditions becomes extremely relevant.

The issues of ensuring the quality of inclusive education are highly ghted, the content and main components are specified. The normative-legal base of inclusive education is analyzed. It was found that in order to ensure equal access to quality education, inclusive educational institutions adapt curricula and plans, teaching methods, forms of organization of the educational process, use of existing resources, partnership with the community, volunteer organizations to the individual needs of children with special educational needs.

Inclusive competence is defined as a mandatory level of knowledge and skills required to perform professional functions in an inclusive learning environment. The expediency of including inclusive competence in the composition of key (vital) and professional competences as a special competencies substantiated.

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 comprehension and generalization of teachers' experience and own work experience to determine the state of work on the formation of inclusive competence of special educators; empirical: observation and analysis of classes in the discipline «Social and domestic orientation», conversations with teachers and students, teachers ZZSO.

Key words: *competence, competence of special education teacher, children with special educational needs, inclusion, inclusive competence.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі перед суспільством стоїть невідкладне завдання задовольнити освітні потреби дітей з особливими потребами, створити умови для реалізації їх можливостей як членів суспільства, для їх особистісного розвитку, тобто докласти максимум зусиль для того, щоб діти з особливими освітніми потребами мали можливість успішно інтегруватися у суспільство.

Мета статті. Уточнити сутність інклюзивної компетентності в її основних змістовних компонентах, визначити готовність учасників навчально-виховного процесу ЗЗСО до участі в інклюзивному навчанні.

Аналіз останніх досліджень. Сучасний стан розвитку інклюзивної освіти в Україні є предметом вивчення в працях вітчизняних і зарубіжних фахівців. У наукових розвідках (В. Бондаря, А. Колупасової, І. Кузави, Ю. Найди, Н. Софій) виокремлено концептуальні аспекти інклюзивного навчання. Проблеми впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України студіювали (Даниленко, В. Засенко, К. Кольченко, Є. Синьова, Ю. Тулашвілі). Особливості формування професійної компетентності конкретизовано у наукових працях (І. Беха, А. Маркової).

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – одна з найбільш гуманістичних ідей сьогодення, над якою працюють системи освіти в усьому світі, адже вона вимагає від усіх учасників освітнього процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо цілей, функцій, організації роботи закладу нового типу і включає в себе пошук ефективних способів урахування багато-

манітності всіх учасників навчання, подолання та усунення бар'єрів, підвищену увагу до дітей з особливими освітніми потребами, налагодження співпраці всіх педагогів, їх узгодженості в діях. В основі інклюзивної освіти лежить ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дитини, забезпечуючи однакове ставлення до усіх людей, однак, створює особливі умови для осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку (Kuzava, 2012, pp. 149–153).

Досвід інклюзивної освіти в Європі та в Україні показує, що стратегічним завданням професійної освіти є формування інклюзивної компетентності у педагогів як важливого складника їх професії.

Педагогічна діяльність в умовах інклюзії потребує не лише досконало розвинених дидактичних й методичних умінь, ґрунтовних фахових знань, а також сформованості багатьох особистісних якостей, таких як етичність і делікатність, співчуття і співучасть, толерантність та прийняття, терпимість і шляхетність. Сучасна освітня політика передбачає охоплення навчанням в ЗЗСО на рівних умовах як здорових дітей, так і тих, хто має особливі освітні потреби. Тому, керуючись поправками до Закону України «Про освіту» (статті 19, 20), Законом України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту», щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг, Постановою Кабміну № 6437 «Про внесення змін щодо організації інклюзивного навчання», а також іншими документами як загально державного, так і міжнародного

значення, сучасний заклад загальної середньої освіти якісно видозмінюється, і, якщо ще кілька років тому про інклюзію лише говорили, то за останні роки інклюзивні школи та класи з'явилися фактично в кожному закладі освіти, а в усіх громадах України інклюзивно-ресурсні центри.

У концепції Нової української школи важливого значення набуває сучасна модель професійної компетентності вчителя. Поняття «компетентність» є значно ширшим за традиційні поняття «знання», «уміння», «навички», оскільки охоплює: спрямованість особистості; здібності до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості; характер і вольові якості (Chebotarova, 2015, p. 172).

Вітчизняні науковці у поняття «компетентність», здебільшого, включають певну сукупність знань, рівень умінь і практичний досвід їх використання. В зарубіжних розвідках першочергово розглядається категорія «здатність до дії» як уміння використовувати знання у практичній діяльності особистості. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості вчителя, які дозволяють йому ефективно реалізувати мету педагогічного процесу. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати у даній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації.

Педагог повинен максимально враховувати потреби та інтереси кожної дитини, реалізуючи принцип дитиноцентризму й орієнтуючись на загальнолюдські цінності, зокрема, морально-етичні, соціально-політичні.

Сутність поняття «інклюзивна компетентність» розглянута в працях І. Кузави, С. Максимоук, Н. Мойсеюк. Інклюзивна компетентність означена як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання, зважаючи на особливі потреби дитини, яка має інтелектуальні порушення, та інтегрувати її у середовище ЗЗСО, створюючи умови для розвитку; як інтегральна характеристика дефектолога, вчителя, асистента вчителя, асистента дитини, що забезпечує здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу у закладі освіти та у роботі з батьками, які виховують дітей з особливими потребами.

Інклюзивна компетентність учителя має проявлятися в умінні організовувати діяльність дітей різних нозологій, оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу учнями з різними типами порушень розвитку, майстерності вибирати певні ефективні прийоми виховного впливу на дітей у класі.

Сьогодні кожен учитель може стати вчителем інклюзивного класу, асистентом учителя. Тобто, кожен педагог має бути до цього свідомо готовим, компетентним. Починати підготовку варто уже зі студентської лави, коли йде майбутній педагог на виробничу чи педагогічну практику, до вчителя з досвідом роботи.

Слід зазначити, що традиційної загальнопедагогічної підготовки спеціалістів для ефективної роботи з дітьми, що мають різні порушення в розвитку, звичайно, недостатньо. На сучасному етапі освіта потребує спеціально підготовлених фахівців: вчителів початкових класів, викладачів-предметників, а також соціальних педагогів, дефектологів, психологів, логопедів, асистентів вчителя. Переважна більшість освітян отримали класичну педагогічну освіту, що не включала в себе основ корекційної педагогіки, основ інклюзивної освіти, і тому існує гостра потреба у підготовці педагогічних працівників під час проходження курсів підвищення кваліфікації.

Інклюзивна компетентність потрактована як рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання; як необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку; як інтегральна характеристика педагога (вчителя, асистента), що впливає на здатність розв'язувати професійні завдання в умовах інклюзивного підходу до освітньої діяльності.

Л. Костюченко дає таке визначення готовності до педагогічної діяльності: «це фундаментальна умова, цілісне інтегральне утворення, що синтезує особливу психологічну та предметну підготовку, системність специфічних знань, сформованість особистісних якостей, навички творчо розв'язувати педагогічні завдання, прагнення до самовдосконалення,

ознайомлення із сучасними світовими вимогами» (Kostiuchenko, 2011, pp. 61–66).

М. Буйняк відносить методологічні знання до академічних компетенцій, коли розуміння наявних у ній взаємозв'язків та уміння використовувати їх для вирішення практичних завдань є основою. Під професійними компетенціями вчена вбачає здатність спеціального педагога ефективно діяти відповідно до педагогічної ситуації; під соціально-особистісними розуміє компетенції, які стосуються способів взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом (Buiniak, 2014, pp. 290–294).

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця закладу інклюзивної освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь, виконання професійних функцій з урахуванням особливих потреб дітей з інтелектуальними порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку та соціалізації.

Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів: мотиваційного (зацікавленість, налаштованість професійної діяльності), когнітивного (здатність самостійно здійснювати професійні функції), рефлексивного (аналіз і самоаналіз результатів власної діяльності, операційного (здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання) (Chaikovskiy, 2012, pp. 15–21).

Інклюзивна компетентність учителя повинна виявлятися у його вмінні організувати спільну діяльність дітей різних категорій, адекватно оцінювати рівень засвоєного навчального матеріалу дітьми з різними порушеннями розвитку.

О. Кучерук визначає інклюзивну компетентність вчителя як інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби учнів з обмеженими можливостями здоров'я, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації. Інклюзивна компетентність учителів належить до рівня спеціальних професійних компетентностей (Kucheruk, 2013, pp. 109–112).

Дослідники Л. Бабенко та Ю. Бойчук у структурі інклюзивної компетентності педагога виділяють такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-оцінний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає сукупність соціальних настанов, мотивів, нахилів, потреб, ціннісних орієнтацій та сформованість психологічних властивостей особистості педагога, необхідних йому для здійснення інклюзивної діяльності (Boichuk, 2015).

Когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності педагога включає систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань і спеціальних інклюзивних умінь, опанування яких необхідне для здійснення інклюзивної діяльності, успішного та адекватного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій, пов'язаних із переходом до інклюзивної моделі навчання.

Рефлексивно-оцінний компонент інклюзивної компетентності педагогів виявляється в здатності аналізу й самоаналізу власної професійної діяльності, пов'язаної зі здійсненням інклюзивного навчання, у ході якого відбувається свідомий контроль за результатами своїх професійних дій, аналіз реальних педагогічних ситуацій.

Дослідниця Л. Яценюк до структури інклюзивної компетентності вчителів відносить ключові змістові (мотиваційна, когнітивна, рефлексивна) і ключові операційні компетенції, які розгадає як компоненти інклюзивної компетентності вчителя.

Операційний компонент включає: здатність до виконання конкретних професійних завдань, розв'язання педагогічних ситуацій, здійснення пошуково-дослідницьких функцій.

Функціональна сфера інклюзивної компетентності передбачає систему операційних ключових компетенцій:

- діагностичну – здатність правильно оцінити рівень розвитку класу, навченості дітей, стан освітнього процесу в цілому та на окремих етапах в умовах інклюзивної освіти;
- прогностичну – здатність передбачати результати педагогічних дій в умовах інклюзивної освіти;
- конструктивну – здатність конструювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивної освіти шляхом постановки адекватних цілей,

грамотного планування педагогічної діяльності з урахуванням різноманітних освітніх потреб дітей варіювати форми, методи та засоби навчання;

– організаційну – здатність до організації педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, творче застосування в професійній діяльності індивідуального підходу (наприклад, складання індивідуального навчального плану, індивідуальної програми розвитку тощо);

– комунікативну – здатність встановлювати конструктивні стосунки з суб'єктом освітнього процесу;

– технологічну – здатність застосовувати методики і технології інклюзивної освіти в процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– корекційну – здатність своєчасно коригувати хід освітнього процесу;

– дослідницьку – здатність вивчати, аналізувати педагогічні явища, проводити дослідно-експериментальну роботу (Churakhina, 2020).

Результатом сформованості кожного компонента є розвиток ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, якостей педагога інклюзивного класу, а результатом сформованості сукупності наведених компонентів виступає здатність вчителя здійснювати професійну інклюзивну діяльність.

Науковці значну увагу приділяють важливості професійного розвитку педагогів інклюзивних і спеціальних навчальних закладів з формування компетенцій, які є визначальними у забезпеченні якісної інклюзивної освіти, виділяючи наступні компетенції: практика диференційованого викладання, практика спільного викладання (викладання спільно з вчителем-дефектологом та/або асистентом вчителя), створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами, оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, командна робота в класі.

Проєкт «Освіта вчителів для інклюзії» Європейського Агентства з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти дослідив, як у різних країнах заклади освіти готують вчителів «бути інклюзивними» і склав Профіль інклюзивних учителів. Це своєрідний перелік знань, компетентностей і цінностей, якими має володіти вчитель, щоб забезпечити інклюзивне навчання.

Відповідно до Закону України «Про освіту», враховуючи цілі сталого розвитку, затверджених ще у 2015 році на саміті ООН про забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх, Кабінетом Міністрів України прийнято Постанову «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників». Згодом прийняті зміни до неї. У Законі України «Про повну загальну середню освіту» деталізовано нові підходи до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З 1 січня 2020 року формування у педагогів інклюзивної компетентності у ході підвищення кваліфікації стає обов'язковим аспектом.

Згідно Наказу Мінекономіки № 2736 від 23.12.2020 року затверджені професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Професійні стандарти є одним із чинників реформи педагогічної освіти, що зазначено у Концепції педагогічної освіти.

За результатами дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами протягом останніх років вчителі вмотивовані підвищувати компетентність у сфері інклюзивної освіти, однак через відсутність спеціального навчання роблять це самостійно, хаотично використовуючи доступні джерела інформації. Їм не вистачає інструкцій, тренінгів та семінарів з обміну досвідом, які були б затверджені та визнані на рівні держави. Щорічно заклади освіти поповнюються молодими педагогічними працівниками, програми підготовки яких не завжди гарантують наявність компетентностей для якісної роботи в інклюзивних класах. Саме тому необхідно звернути увагу на наступні шляхи вирішення проблеми:

1. Розробити ЗВО мотиваційні компоненти щодо включення ними до освітніх програм підготовки педагогічних спеціальностей (Середня освіта) навчальних дисциплін, спрямованих на формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів.

2. Провести промоцію щодо популяризації посади «асистент вчителя», «асистент дитини» серед студентів закладів вищої освіти.

3. Розробити злагоджену систему підвищення кваліфікації з інклюзивного навчання (погодити єдині вимоги до тренерів з інклюзивної освіти; створити реєстр сертифікованих тренерів з інклюзивної освіти; створити платформу для проходження курсів підвищення кваліфікації педагогами, розміщення методичних матеріалів з інклюзивної освіти, передових практик впровадження, навчання фахівців щодо консультування сім'ї, яка виховує дитину з ООП).

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що вчитель, який володіє достатнім рівнем професійної компетентності, здатний організовувати ефективну педагогічну діяльність, що ґрунтується на основі сукупності знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного саморозвитку особистості, здатний забезпечити формування гармонійно розвиненої особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Не можна применшувати важливість наявного багажу знань з корекційної педагогіки та знання форм і методів роботи з дітьми, які потребують особливих умов навчання. Недостатня кількість годин теоретичного курсу з цих навчальних дисциплін в межах навчання в ЗВО та відсутність педагогічної практики з корекційної педагогіки можуть призвести до побоювання застосовувати елементи інклюзії у своїй повсякденній практичній діяльності.

Незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, механізми реалізації цього процесу відсутні, що негативно позначається на розбудові інклюзивної освіти. Необхідно враховувати і той факт, що для результативності процесу впровадження інклюзивної моделі навчання, насамперед, мають змінюватися вчителі ЗЗСО. Вони мають прийняти й усвідомити нову освітню парадигму, нові способи організації навчально-виховного процесу, розробки навчально-методичного забезпечення, опанувати сучасні методики диференційованого й особистісно-орієнтованого

викладання. Учителі мають спілкуватися між собою, працювати в команді з іншими педагогами і фахівцями, батьками, учнями, представниками громади, волонтерами, громадськими організаціями, щоб визначити, які зміни необхідні для впровадження інклюзивної практики безпосередньо в їхньому ЗЗСО.

Впровадження інклюзивної освіти полягає в здатності педагога системно освоювати теоретичний матеріал, а саме: нормативно-правову базу, дидактичні та методичні матеріали педагогічної взаємодії з різними групами учнів. Вчитель повинен уміти впроваджувати і ефективно використовувати в освітньому процесі інновації, нові дистанційні форми організації навчального процесу. Володіти навичками надання різних видів педагогічної підтримки і створення ситуації успіху для всіх дітей, бути компетентним в інклюзивному навчанні.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, готовність вчителя до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища – це двосторонній процес, де одна складова включає досконале володіння педагогічними технологіями, знання основ психології, патопсихології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей з нормотиповим розвитком та з особливими освітніми потребами, використання варіативності у процесі навчання, професійної взаємодії в інклюзивно-освітньому процесі, а інша – емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати їх до діяльності на уроці, індивідуальний підхід до кожної дитини, використання варіативності у процесі навчання; зберігати самоконтроль і долати непередбачені перешкоди та протистояти професійному вигоранню. Педагогічна діяльність в умовах інклюзії потребує не лише досконало розвинених дидактичних й методичних умінь, ґрунтовних фахових знань, а також сформованості багатьох особистісних якостей, таких як любов і повага, етичність і делікатність, співчуття і співучасть, толерантність та прийняття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Буйняк М.Г. Методика дослідження психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. *Науковий часопис Національного 12 педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 290–294.

3. Кузава І. Б. Порівняльна характеристика термінів «інклюзія» та «інтеграція». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр.* Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. С. 149–153.
4. Костюченко Л. В. Готовність майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр.* Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / редкол.: Н. С. Побірченко та ін. Умань : Жовтий О. О., 2011. Вип. 39, ч. 1. С. 61–66.
5. Кучерук О. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я як результат його підготовки до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Наук. записки Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. Володимира Винниченка.* Серія: Педагогічні науки. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. Вип. 121(1). С. 109–112.
6. Миронова С. П. Готовність майбутніх вчителів до запровадження інклюзивної освіти. Зб. матеріалів 7-ї Всеукр. наук.-практ. конф. «Соціально- педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації». Хмельницький : Хмельн. ін-т соц. технологій Ун-ту «Україна», 2012. С. 252–255.
7. Софій Н. З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2016. Вип. 11. С. 170–175.
8. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти.* Львів. 2012. № 2. С. 15–21.
9. Чеботарьова І.О. Етимологія поняття «компетентність» в англійських джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки.* Випуск 38. 2015. С.172
10. Чупахіна С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій в інклюзивному навчанні молодших школярів з ускладненням процесів розвитку і соціалізації : монографія. Івано-Франківськ, 2020. 402 с.

REFERENCES:

1. Boichuk Yu.D., Borodina O.S., Mykytiuk O.M. (2015) *Inklyuzivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia* (Inclusive competence of the future teacher of the basics of health) : monohrafiia. Kharkiv : KhNPU im. H.S. Skovorody. (in Ukrainian)
2. Buiniak M.H. (2014) *Metodyka doslidzhennia psykholohichnoi hotovnosti vchyteliv do inklyuzivnoho navchannia* (Research methodology of teachers' psychological readiness for inclusive education). *Naukovyi chasopys Natsionalnoho 12 pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia.* Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova. Vyp 26. pp. 290–294.
3. Kuzava I. (2012) *Porivnialna kharakterystyka terminiv «inkliuziia» ta «intehratsiia».* (Comparative characteristics of the terms «inclusion» and «integration») *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia : zb. nauk. pr. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova.* Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova, pp. 149–153.
4. Kostiuhenko L. V. (2011) *Hotovnist maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv do profesiinoi diialnosti.* (The readiness of future primary school teachers for professional activity.) *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly : zb. nauk. pr. Umanskoho derzh. ped. un-tu im. Pavla Tychyny / redkol.: N. S. Pobirchenko ta in. Uman : Zhovtyi O. O., Vyp. 39, ch. 1. pp. 61–66.*
5. Kucheruk O. (2013) *Inklyuzivna kompetentnist maibutnoho vchytelia osnov zdorovia yak rezultat yoho pidhotovky do profesiinoi diialnosti v umovakh inklyuzivnoho navchannia.* (Inclusive competence of the future teacher of the basics of health as a result of his preparation for professional activity in the conditions of inclusive education.) *Nauk. zapysky Kirovohrad. derzh. ped. un-tu im. Volodymyra Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky.* Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka. Vyp. 121(1). pp. 109–112.
6. Myronova S. P. (2012) *Hotovnist maibutnikh vchyteliv do zaprovadzhennia inklyuzivnoi osvity.* (The readiness of future teachers for the introduction of inclusive education.) *Zb. materialiv 7-yi Vseukr. nauk.-prakt. konf. "Sotsialno- pedahohichna robota v zakladakh osvity inklyuzivnoi orientatsii". Khmelnytskyi : Khmeln. in-t sots. tekhnolohii Un-tu "Ukraina".* pp. 252–255.
7. Sofii N. Z. (2016) *Pidhotovka pedahohiv do roboty v inklyuzivnomu osvitnomu seredovishchi.* (Training teachers to work in an inclusive educational environment.) *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy.* Vyp. 11. pp. 170–175.

8. Chaikovskyi M. (2012) Inkliuzyvna kompetentnist yak skladova profesiinoi kompetentnosti subiektiv navchalno-vykhovnoho protsesu. (Inclusive competence as a component of the professional competence of the subjects of the educational process) *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. Lviv. № 2. pp. 15–21.

9. Chebotarova I.O. (2015) Etymolohiia poniattia «kompetentnist» v anhlo movnykh dzherelakh (Etymology of the concept of «competence» in English-language sources). *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. Vypusk 38. p. 172.

10. Chupakhina S. V. (2020) *Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii v inkliuzyvnomu navchanni molodshykh shkolariv z uskladnenniam protsesiv rozvytku i sotsializatsii* (Formation of the readiness of future teachers to use information technologies in the inclusive education of younger schoolchildren with the complication of development and socialization processes) : monohrafiia. Ivano-Frankivsk. 402 p. (in Ukrainian)

УДК 373.2.015.31:81'233:796.11:[376-056.264]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>

Оксана ЧЕКАН

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська область, Україна, 89600

ORCID: 0000-0002-3480-6366

Христина БАРНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська область, Україна, 89600

ORCID: 0000-0002-0555-6062

Оксана КАС'ЯНЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти, Мукачівський державний університет, вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, Закарпатська область, Україна, 89600

ORCID: 0000-0001-6730-447X

Бібліографічний опис статті: Чекан, О., Барна, Х., Кас'яненко, О. (2022) Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 145–150, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті подано аналіз системи роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ в ігровій діяльності. Доведено, що розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в мовленнєво-ігровій діяльності забезпечується спеціальною організацією мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії її учасників (педагогів і дітей); системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності. Закцентовано, що система роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності включає в себе перелік та зміст дидактичних ігор щодо корекції зв'язного мовлення дітей із ЗНМ. Кожна з поданих ігор має мету, завдання, мовленнєвий матеріал, обладнання і т.д. Тобто, подані ігри готові для використання вчителем – логопедом у корекційній роботі для розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ (Дидактична гра «Додай потрібне слово», Дидактична гра «Порівняй предмети», «Назви якомога більше предметів» та «Хто як пересувається?»). Закцентовано увагу на тому, що розвиток зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ краще здійснювати в провідному виді діяльності дошкільника – у грі. У висновках висвітлено важливість використання у роботі вчителя-логопеда поданої авторами системи роботи щодо розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ в ігровій діяльності. Обґрунтовано перспективу подальшого дослідження, котру автори вбачають у вивченні впливу мовленнєво-ігрової діяльності на формування граматичної правильності та звукової культури мовлення.

Ключові слова: система роботи, зв'язне мовлення, ЗНМ, ігрова діяльність, дошкільники.

Oksana CHEKAN

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Mukachevo State University, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine, 89600

ORCID: 0000-0002-3480-6366

Christina BARNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Mukachevo State University, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine, 89600

ORCID: 0000-0002-0555-6062

Oksana KASYANENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Preschool Education, Mukachevo State University, 26 Uzhhorodska Str., Mukachevo, Transcarpathian region, Ukraine, 89600

ORCID: 0000-0001-6730-447X

To cite this article: Chekan, O., Barna, C., Kasyanenko, O. (2022). Kontseptualni zasady rozvytku zviaznoho movlennia ditei iz ZNM v ihevii diialnosti [Conceptual principles of development of connected speech of children with association in game activity]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 145–150, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.3.21>

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH OF CHILDREN WITH ASSOCIATION IN GAME ACTIVITY

The article presents an analysis of the system of work on the development of coherent speech of preschoolers with ASD in play activities. It is proved that the development of coherent speech of children with ASD in speech and play activities is provided by a special organization of speech and play activities based on personality-oriented model of interaction of its participants (teachers and children); system of speech technologies aimed at the child's transition from reproductive to creative speech and play activities; functional nature of speech and game activities. It is emphasized that the system of work on the development of coherent speech of children with ASD in play activities includes a list and content of didactic games for the correction of coherent speech of children with ASD. Each of the submitted games has a purpose, objectives, speech material, equipment, etc. That is, the submitted games are ready for use by a teacher-speech therapist in correctional work for the development of coherent speech of children with ASD (Didactic game «Add the right word», Didactic game «Compare objects», «Name as many objects» and «Who moves?» »). Emphasis is placed on the fact that the development of coherent speech of preschoolers with ASD is better to carry out in the leading activity of the preschooler – in the game. The conclusions highlight the importance of using the system of work presented by the authors in the work of a teacher-speech therapist on the development of coherent speech of preschoolers with ASD in play activities. The prospect of further research is substantiated, which the authors see in the study of the influence of speech and game activity on the formation of grammatical correctness and sound culture of speech.

Key words: system of work, coherent speech, ZNM, game activity, preschoolers.

1. Вступ

Постановка проблеми. Мовленнєве спілкування є одним із перших видів діяльності, яким дитина оволодіває в онтогенезі, воно є універсальною умовою розвитку особистості в період дошкільних років. У процесі різноманітного спілкування в ігровій діяльності дитина пізнає природний, предметний і соціальний світ, що її оточує, в його цілісності та різноманітності, формує і розкриває свій власний внутрішній світ, свій образ «Я», засвоює

і створює культурні цінності, виступаючи при цьому активним суб'єктом взаємодії. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт з довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. Водночас, як засвідчує практика, поширення комп'ютеризації, телебачення та інших технічних засобів, які стали доступними і дітям, а особливо дітям з ООП, як у сім'ї, так і в освітніх закладах, – обмежують безпосереднє спілкування дітей з іншими

мовцями, внаслідок чого збагачується їхня пізнавальна сфера і водночас гальмується мовлення (Андрусишина, 2012, рр. 203–204). Своєчасний і якісний розвиток зв'язного мовлення (діамонологічної компетенції) – важлива умова повноцінного мовленнєвого розвитку сучасної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження останніх десятиліть у галузі загальної (Г. Люблінська, Н. Скрипченко), корекційної педагогіки (В. Серебрякова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, А. Ястребова), психології (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зімня, Н. Менчинська, О. Шахнарович) та психолінгвістики (М. Камликова, О. Лурія, О. Леонтьєв) дають можливість по-новому розглядати закономірності розвитку лексичної і граматичної складової мовлення та причини, що призводять до відставання у засвоєнні цієї ланки. Велика кількість праць, як вітчизняних науковців (Л. Андрусишина, Л. Бартенева, Н. Гаврилова, Е. Данілавічюте, С. Конопляста, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, М. Шеремет, Н. Чередніченко та ін.), так і зарубіжних науковців (Т. Ахутіна, Ж. Глозман, Л. Салмінаєва, Ф. Сохін, В. Серебрякова, О. Шахнарович, А. Ястребова та ін.) присвячена проблемі формування у дітей із ЗНМ вміння оперувати словами, сприймати, обробляти та використовувати у власному мовленні нову інформацію.

Важливе місце в системі засобів розвитку зв'язного мовлення як нормотипової дитини та дитини з ООП посідає гра. Її вплив на виховний процес дітей було розкрито в роботах педагогів-класиків (А.Я. Коменський, С.Ф. Русова, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський та ін.), психологів (Ю.А. Аркін, М.Я. Басов, П.П. Блонський, Л.С. Виготський, Н.Д. Виноградов, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе та ін.), сучасних педагогів (Л.В. Артемова, А.К. Бондаренко, Г.І. Григоренко, Р.І. Жуковська, В.Г. Захарченко, Т.О. Маркова, Д.В. Менджеріцька, О.І. Сорочіна, О.П. Усова, Г.С. Швайко, К.І. Щербакова та ін.). Зазначимо, що хоча проблема гри завжди була в центрі уваги педагогічної науки, однак її лінгвістичний аспект щодо розвитку зв'язного мовлення розглядався лише у зв'язку з дослідженням сюжетно-рольової гри (В.Г. Захарченко). Аспекти ж ігрового потенціалу у процесі формування мовленнєвих нави-

чок і, зокрема, зв'язного мовлення дітей із ЗНМ залишаються поза увагою науковців (Бартенева, 2014, рр. 73–82). Психологи розглядають гру як діяльність, що відображає дійсність шляхом активного її перетворення (Ю.А. Аркін, Л.С. Виготський, Н.Д. Виноградов, О.М. Леонтьєв, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін, С.Л. Рубінштейн та ін.). У ході гри діти мають можливість діяти, конкретні дії зумовлюють мовленнєву активність дитини і водночас спрямовують розвиток гри. Це перехідна, проміжна ланка між повною залежністю мовлення від речей і предметних дій та свободою слова.

Лінгводидактичний аспект означеної проблеми знайшов своє практичне втілення в низці дисертаційних досліджень останніх років (О.П. Амацьєва, Л.І. Березовська, С.В. Ласунова та ін.). Доведено, що здатність дитини використовувати в ігрових ситуаціях зв'язні висловлювання впливає на емоційно чуттєву сферу їхньої життєдіяльності і водночас максимально активізує мовлення дітей. Відтак, позитивний вплив гри на розвиток мовлення дітей із ЗНМ, з одного боку, і недостатнє дослідження і розробка системи роботи використання гри в розвитку мовлення дітей із ЗНМ, з другого – зумовили вибір теми даної публікації.

Мета дослідження: проаналізувати систему роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ в ігровій діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Доведено, що розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в мовленнєво-ігровій діяльності забезпечується спеціальною організацією мовленнєво-ігрової діяльності, що ґрунтується на особистісно-орієнтованій моделі взаємодії її учасників (педагогів і дітей); системі мовленнєвих технологій, спрямованих на перехід дитини від репродуктивних до креативних мовленнєво-ігрових дій; функціональному характері мовленнєво-ігрової діяльності (Онищенко, 2000, рр. 53–56).

Під мовленнєво-ігровою діяльністю дітей будемо розуміти двокомпонентне утворення, в основі якого лежить розвиток мовлення дітей засобами гри. У мовленнєво-ігровій діяльності виокремлено й охарактеризовано такі аспекти, як психологічний, лінгвістичний, лінгводидактичний і естетичний, а також визначено якісні характеристики мовленнєво-ігрової діяльності:

доступність, довільність, варіативність, виразність, емоційність, логічність, доречність (Чекан, 2020, pp. 12–16).

2. Результати дослідження. Розроблена нами система роботи з розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності включає в себе перелік та зміст дидактичних ігор щодо корекції зв'язного мовлення дітей із ЗНМ (Данілавичюте, 2018, pp. 7–19), (Тищенко, 2013, pp. 260–268), (Трофименко, 2010, pp. 306–311), (Шеремет, 2010, pp. 6–11). Кожна з поданих нижче ігор має мету, завдання, мовленнєвий матеріал, обладнання і т.д. Тобто, подані нижче ігри готові для використання вчителем – логопедом у корекційній роботі для розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ.

Дидактична гра «Додай потрібне слово»

Мета: закріпити вживання в мовленні складних слів.

Мовленнєвий матеріал: мама поклала хліб ... куди? (у хлібницю); брат насипав цукор ... куди? (у цукорницю); бабуся зробила смачний салат і поклала його ... куди? (у салатницю); тато приніс цукерки і поклав їх ... куди? (у цукорницю); Марина не пішла сьогодні в школу, тому що ... (захворіла); ми ввімкнули обігрівачі, тому що ... (стало холодно); я не хочу спати, тому що ... (ще рано); ми поїдемо завтра в ліс, якщо ... (буде гарна погода); мама пішла на ринок, щоб ... (купити продукти); кішка залізла на дерево, щоб ... (врятуватися від собаки).

Дидактична гра «Порівняй предмети»

Мета: уточнення словника за рахунок назв деталей і частин предметів, їх якостей; розвиток спостережливості, зв'язного мовлення.

Обладнання: речі (іграшки, картинки) однакові за назвою, але різні за деталями.

Хід гри.

У грі можна використовувати як речі та іграшки, однакові за назвою, але що відрізняються якимось ознаками або деталями, так і парні наочні картинки. Наприклад, два відра, два фартухи, дві сорочки, дві ложки і так далі. Вчитель-логопед повідомляє, що отримано посилку. Що ж це? Дістає речі та промовляє: «Зараз ми їх уважно розглянемо. Я розповідати про одну річ, а ти – про іншу. Розповідати будемо по черзі».

Мовленнєвий матеріал: Логопед: «У мене святковий фартух». Дитина: «У мене робочий фартух». Логопед: «Він білого кольору

в червоний горошок». Дитина: «А мій – темно-синього кольору».

Логопед: «Мій прикрашений мереживом». Дитина: «А мій – червоною стрічкою». Логопед: «У цього фартуха з боків дві кишені». Дитина: «А у цього – один великий на грудях». Логопед: «На цих кишенях – узор з квітів». Дитина: «А на цьому намальовані інструменти». Логопед: «Цей фартух одягають коли накривають на стіл». Дитина: «А цей одягають для роботи в майстерні».

Дидактична гра «Назви якомога більше предметів»

Мета: розвивати словниковий запас, увагу; виховувати чітке мовлення.

Хід гри.

Діти стають в ряд (або дитина та дорослий), їм пропонується по черзі називати предмети, які їх оточують. Хто назвав слово – робить крок вперед. Виграє той, хто правильно і чітко вимовляв слова і назвав більшу кількість предметів, не повторюючись, і таким чином опинився попереду всіх.

Дидактична гра «Хто як пересувається?»

Мета: збагачувати словниковий запас словами – діями.

Хід гри. Дітям пропонують додати до іменника (назви тварини, птаха, комахи) дієслово, яке б означало спосіб, в який пересувається дана істота.

Мовленнєвий матеріал.

- слон ... (плаває, скаче, ходить);
- білка ... (стрибає, літає, бігає);
- крокодил ... (повзає, плаває, ходить);
- орел ... (літає, плаває, бігає);
- метелик (плаває, літає, скаче);
- верблюд (плаває, скаче, ходить) тощо.

Дидактична гра «Хто більше?»

Мета: вчити дітей добирати прикметники до запропонованих іменників.

Мовленнєвий матеріал. Яблуко (яке?) рум'яне, духмяне, червонобоке, смачне, солодке тощо. Слива (яка?) синя, соковита, маленька тощо. Річка (яка?) швидка, гірська, широка тощо. Кішка (яка?) біла, пухнаста, домашня тощо.

Розроблена нами система роботи з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ в ігровій діяльності котра включає в себе перелік та зміст дидактичних ігор щодо корекції зв'язного мовлення дітей із ЗНМ є актуальною на часі. Тобто, подані ігри

готові для використання вчителем – логопедом у корекційній роботі для розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ. У публікації подано тільки частину дидактичних ігор щодо корекції зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ, більшу кількість дидактичних ігор щодо корекції зв'язного мовлення дітей із ЗНМ не подаємо, так як дотримуємося вимог щодо оформлення даної статті.

3. Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ краще здійснювати в провідному виді діяльності дошкільника – у грі. У комплексному підході до виховання і навчання дошкільників у сучасній дидактиці важлива роль належить цікавим розвиваючим іграм, завданням, розвагам. Вони цікаві для дітей, емоційно захоплюють їх. Тому, розроблена нами система роботи

з розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ЗНМ в ігровій діяльності є актуальною на часі та важливою у роботу вчителя-логопеда. Вихованці з великим бажанням відгукуються на пропозиції брати участь в іграх де можна фантазувати. На успішність освітнього процесу впливає не тільки зміст пропонованого матеріалу, але і форма подачі, що здатна викликати зацікавленість і пізнавальну активність дітей. Особливу увагу слід приділяти емоційному комфорту дитини в процесі пізнавальної діяльності. Позитивне підкріплення успіхів і досягнень дітей, емоційне невербальне спілкування дорослого з дітьми – такий фон, на якому має будуватися освітньо-виховний процес.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні впливу мовленнєво-ігрової діяльності на формування граматичної правильності та звукової культури мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрусишина Л. Є. Розвиток довільної пам'яті у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2012. Вип. 19(1). С. 302–310.
2. Бартенєва Л. І. Потенціальна готовність старших дошкільників з порушеним мовленнєвим розвитком до оволодіння писемним мовленням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2014. Вип. 5. С. 73–82.
3. Данілавичюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 3. С. 7–19.
4. Калуська, Л., Чекан О. Казкова розмовляночка за малюнками: посібник для роботи з дітьми 5-го року життя та дітьми з особливими освітніми потребами за опорними малюнками. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 32 с.
5. Онищенко Т. Дитяча гра в історії розвитку дошкільного виховання на Україні. *Шлях освіти.* 2000. № 2. С. 53–56.
6. Тищенко В. В. Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака.* Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори. 2013. С. 260–268.
7. Трофименко Л. І. Методологічні засади корекційно-попереджувального навчання дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2010. Вип. 1. С. 306–311.
8. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с.

REFERENCES:

1. Andrusyshyna, L.E. (2012). Rozvytok dovil'noyi pam'yati u starshykh doshkil'nykiv iz zahal'nym nedorozvytkom movlennya [Development of random memory in seniors preschoolers with general speech underdevelopment]. Collection of scientific proceedings of Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, 19, 302–310. (In Ukrainian)
2. Barteneva, L.I. (2014). Potentsial'na hotovnist' starshykh doshkil'nykiv z porushenym movlenniyevym rozvytkom do ovolodinnya pysemnym movlennyam [Potential readiness of senior preschoolers with impaired speech development to master the written language speech]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development*, 5, 73–82. (in Ukrainian)
3. Danilovichute, E.A. (2018). Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v inklyuzyvnomu seredovyschi [Children with special educational needs in inclusive environment]. *Osoblyva dytyna: navchannya i vykhovannya – Special child: education and upbringing*, 3, 7–19. (in Ukrainian)

4. Kaluska, L., Chekan, O. (2020). Kazkova rozmovlyanochka za malyunkamy: posibnyk dlya roboty z dit'my 5-ho roku zhyttya ta dit'my z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy za opornymy malyunkamy [Fabulous conversation on the pictures: manual for working with children of 5 years and children with special needs based on reference drawings]. Ternopil: Mandrivets, 32. (in Ukrainian)
5. Onishchenko, T. (2000). Dytyacha hra v istorii rozvytku doshkil'noho vykhovannya na Ukraïni [Children's game in the history of the development of preschool education in Ukraine]. The path of education, 2, 53–56. (in Ukrainian)
6. Tishchenko, V.V. (2013). Zahal'nyy nedorozvytok movlennya: perspektyvy podal'shykh doslidzhen' [General underdevelopment of speech: prospects of further researches]. Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil'skoho natsional'noho universytetu imeni Ivana Ohienka – Collection of scientific works of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko. Kamenets-Podolsky: Medobory, 260–268. (in Ukrainian)
7. Trofimenko, L.I. (2010). Metodolohichni zasady korektsiyno- poperedzhuval'noho navchannya ditey starshoho doshkil'noho viku iz ZNM [Methodological principles of correctional preventive training of older preschoolers with ASD]. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shlyakhy rozbudovy – Education of people with special needs: ways of development, 1, 306–311. (in Ukrainian)
8. Sheremet, M.K. (2010). Lohopediya [Speech therapy]. Kyiv : Publishing House “Word”, 672. (in Ukrainian)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Світлана СМОЛЮКУПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....3**Ірина ТОМАШЕВСЬКА**

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЄКТНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ9

Вікторія УДОТАНАЛІЗ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
ДО ВЗАЄМОДІЇ З РОДИНАМИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....15

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Оксана ГОРОДИСЬКАМЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ.....25**Ірина ДОРОЖ, Анатолій КОВАЛЬЧУК**ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
НА УРОКАХ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
ПІД ЧАС ІГРОВОЇ ТА ЗМАГАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....31**Наталія ІОВХІМЧУК, Тетяна ЗДІХОВСЬКА, Оксана ДАНИЛЮК**ВИКОРИСТАННЯ ГРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ЛІТЕРАТУРИ
ДЛЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....38**Ірина КАШУБ'ЯК**ІНТЕЛЕКТ-КАРТИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.....44**Ольга КОВАЛЬЧУК**ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....54**Наталія МЄЛЄКЄСЦЕВА, Наталія ГУДИМА**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ ПІД ЧАС РОБОТИ З МЕДІАТЕКСТАМИ61**Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ, Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИКОРИСТАННЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....68**Тетяна ПАВЛОВСЬКА, Лариса МАКОВЕЦЬКА, Юрій БІЛЕЦЬКИЙ,****Марія МЕЛЬНИЧУК**ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ
ЗАСОБАМИ КРИПТОГРАМ.....74**Софія ПОТЮК**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.....82**Олена СТЕПАНЕНКО, Тетяна ТЕСЛЕНКО, Світлана НАГОРНЯК**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ТА СТУДЕНТІВ
ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВІЙНИ.....89**Larisa SUBOTA, Maryna LUKHINA**EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES IN COMPETENCE-ORIENTED APPROACH
TO INTERNATIONAL STUDENTS' LANGUAGE LEARNING.....95

Наталія ТРЕТЯК, Олеся МАРТИНА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)».....	102
---	-----

Оксана ЯСТРУБ ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	108
---	-----

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Юрій БОЙЧУК, Людмила ДРОЖИК, Наталія НАУМЕНКО, Ірина ЩЕРБАК ТЕАТРАЛІЗОВАНА ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗПР.....	114
---	-----

Ірина БРУШНЕВСЬКА ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	124
--	-----

Сергій МОСКАЛЕНКО ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОФІЦЕРІВ- ПРИКОРДОННИКІВ ОПЕРАТИВНОГО РІВНЯ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЇХ ЕФЕКТИВНОСТІ.....	132
--	-----

Людмила СТАСЮК, Оксана МЕЛЬНИЧУК ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОСТІ.....	137
--	-----

Оксана ЧЕКАН, Христина БАРНА, Оксана КАС'ЯНЕНКО КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	145
--	-----

CONTENTS
**SECTION 1
PRE-SCHOOL EDUCATION**
Svitlana SMOLIUK

INTRODUCTION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....3

Iryna TOMASHEVS'KA

PROJECT MANAGEMENT IN PRESCHOOL EDUCATION.....9

Viktoriiia UDOT

ANALYSIS OF THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF AN EXPERIMENTAL MODEL OF TRAINING FUTURE EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS TO INTERACT WITH FAMILIES OF COMBATANTS.....15

**SECTION 2
PRIMARY EDUCATION**
Oxana HORODYSKA

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE FORMATION OF GRAMMATICAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS AT CLASSES IN FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES.....25

Iryna DOROZH, Anatoliy KOVALCHUK

FORMATION OF PRIMARY EDUCATION LEARNERS' EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE LESSONS OF PHYSICAL EDUCATION BRANCH DURING GAME AND COMPETITIVE ACTIVITIES.....31

Nataliia IOVKHIMCHUK, Tetiana ZDIKHOVSKA, Oksana DANYLIUK

THE USE OF GAMES IN THE PROCESS OF STUDYING LITERATURE FOR CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE.....38

Iryna KASHUBIAK

INTELLECTUAL MAPS AS A MEANS OF MATH COMPETENCE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION APPLICANTS.....44

Olga KOVALCHUK

EDUCATION OF JUNIOR PUPIL'S PERSONALITY BY MEANS OF ART THERAPY.....54

Nataliia MIELIEKIESTSEVA, Nataliia HUDYMA

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL LEARNERS' MEDIA LITERACY SKILLS IN THE LESSONS OF LANGUAGE AND LITERATURE BRANCH WHILE WORKING WITH MEDIA TEXTS.....61

Igor OSTAPIOVSKYI, Tatiana OSTAPIOVSKA

PREPARING THE FUTURE TEACHER FOR THE USE OF SELF-MANAGEMENT IN THE STUDY OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES.....68

Tetiana PAVLOVSKA, Larysa MAKOVETSKA, Yurii BILETSKYI, Mariia MELNYCHUK

FORMATION OF GEOGRAPHICAL COMPETENCES OF STUDENTS WITH HELP OF CRYPTOGRAMS.....74

Sophia POTIUK

PECULIARITIES OF USING HEALTH-PRESERVING TECHNOLOGIES IN PRIMARY SCHOOL82

Olena STEPANENKO, Tetiana TESLENKO, Svitlana NAHORNIAK

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING OF PUPILS AND STUDENTS DURING DISTANCE EDUCATION IN THE CONDITIONS OF WAR.....89

Larisa SUBOTA, Maryna LUKHINA

EFFECTIVE METHODS AND TECHNIQUES IN COMPETENCE-ORIENTED APPROACH TO INTERNATIONAL STUDENTS' LANGUAGE LEARNING.....95

Natalia TRETYAK, Olesia MARTINA

FORMATION OF COMMUNICATIVE AND SPEECH COMPETENCE OF STUDENTS
DURING THE STUDY OF THE DISCIPLINE “UKRAINIAN LANGUAGE
(FOR PROFESSIONAL DIRECTION).....102

Oksana YASTRUB

CONTENTS OF THE TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS
FOR THE FORMATION OF STUDENTS’ CIVIL COMPETENCE.....108

**SECTION 3
SPECIAL EDUCATION**

Yurii BOICHUK, Liudmyla DROZHUK, Nataliia NAUMENKO, Iryna SHCHERBAK

THEATRICALIZED PLAY ACTIVITY AS A TECHNOLOGY FOR EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF PRESCHOOLERS WITH MENTAL RETARDATION.....114

Iryna BRUSHNEVSKA

TO THE PROBLEM OF DEVELOPMENT OF FINE MOTOR SKILLS OF HANDS
IN PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS.....124

Serhiy MOSKALENKO

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT
OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF OFFICERS OF THE OPERATIONAL LEVEL
OF MILITARY EDUCATION AND EXPERIMENTAL VERIFICATION
OF THEIR EFFICIENCY.....132

Liudmyla STASIUK, Oksana MELNYCHUK

INCLUSIVE TEACHER COMPETENCE AS THE REQUIREMENT OF TODAY.....137

Oksana CHEKAN, Christina BARNA, Oksana KASYANENKO

CONCEPTUAL PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF CONNECTED SPEECH
OF CHILDREN WITH ASSOCIATION IN GAME ACTIVITY.....145

НОТАТКИ

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Вікторія Борисівна Гайдабрус

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 18,14. Замов. № 0822/328. Наклад 300 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, Україна, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.