

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

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
27 квітня 2023 р., протокол № 6

Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»
zareєстровано Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія KB № 24807-14747P 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, 2023

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 159.955.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.1>

Марина БАДІЦА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Криворізький державний педагогічний університет, просп. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна, 50086

ORCID: 0000-0002-9487-3325

Бібліографічний опис статті: Бадіца, М. (2023). Концептуальні засади формування основ критичного мислення особистості. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.1>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті автором проаналізовано концептуальні аспекти формування основ критичного мислення у дитини старшого дошкільного віку; історію виникнення проблематики дослідження.

Вивчення філософських та наукових джерел, законодавчих і нормативно-правових документів освітньої галузі дозволило обґрунтувати думку про те, що формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є важливим і складним завданням закладу дошкільної освіти.

Актуальність його розв'язання зумовлено новими освітніми стратегіями, спрямованими на формування «думаючої особистості», здатної приймати рішення.

Автором окреслено концептуальні освітні цілі, що визначають способи та шляхи якісної реалізації освітніх задач. У статті уточнено зміст поняття «мислення», ознаки їх прояву; проаналізовано погляди вчених на зміст поняття «критичне мислення», «критичність» як базову якість особистості. У загальнопедагогічному аспекті розкрито зміст поняття «формування основ критичного мислення» як процесу, що спрямований на формування критичного способу мислення та реалізується через дії й уміння мислити. Як результат – мисленева вмільість.

Доведено, що мислення розгортається як процес розв'язку думки, яка допомагає усвідомити інформацію, перетворити її у власні знання, вміння і досвід; проаналізувати та оцінити результативність процесу.

У змісті статті розкрито специфіку прояву критичного мислення; охарактеризовано інтелектуальні здібності як складові вербально-лінгвістичного, логіко-математичного, візуально-просторового міжособистісного та внутрішньоособистісного інтелекту. Визначено загальну концепцію універсального дизайну в освітньому пізнавальному просторі України.

Доведено необхідність оволодіння дітьми старшого дошкільного віку критичними формами мислення.

Ключові слова: концепція, мислення, основи критичного мислення, формування основ критичного мислення, особистість.

Maryna BADITSA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Preschool Education, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Gagarin Ave., 54, Kryvyi Rih, Dnipropetrovsk region, Ukraine, 50086

ORCID: 0000-0002-9487-3325

To cite this article: Baditsa, M. (2023). Kontseptualni zasady formuvannia osnov krytychnoho myslennia osobystosti [Conceptual aspects of forming foundations of critical thinking of a personality]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.1>

CONCEPTUAL ASPECTS OF FORMING FOUNDATIONS OF CRITICAL THINKING OF A PERSONALITY

In the article, the author analyzes the conceptual aspects of forming foundations of critical thinking in a child of senior preschool age; the history of the research problem.

The study of philosophical and scientific sources, legislative and regulatory documents of the educational industry made it possible to substantiate the opinion that the forming foundations of critical thinking in older preschool children is an important and difficult task for a preschool education institution.

The relevance of its solution is due to new educational strategies aimed at formation of a "thinking personality" capable of making decisions.

The author defines conceptual educational goals that determine the ways and means of qualitative implementation of educational tasks. The article clarifies the content of the concept of thinking, the signs of their manifestation; analyzed the views of scientists on the content of the concept of "critical thinking", "criticality" as a basic quality of personality.

In the general pedagogical aspect, the content of the concept of "forming foundations of critical thinking" as a process aimed at the formation of a critical way of thinking and implemented through actions and the ability to think is disclosed. The result is mental skill.

It has been proven that thinking unfolds as a process of solving a thought that helps to comprehend information, turn it into one's own knowledge, skills and experience; analyze and evaluate the effectiveness of the process.

The content of the article reveals the specifics of the manifestation of critical thinking; intellectual abilities are characterized as components of verbal-linguistic, logical-mathematical, visual-spatial interpersonal and intrapersonal intelligence. The general concept of universal design in the educational cognitive space of Ukraine is defined.

The necessity of mastering critical forms of thinking by children of senior preschool age is proved.

Key words: concept, thinking, fundamentals of critical thinking, formation of critical thinking fundamentals, personality.

Актуальність проблеми. Ряд державних документів «Про дошкільну освіту (2021 р.), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Базовий компонент дошкільної освіти (Pirozhenko, 2021) наголошують на тому, що демократичні зміни в житті суспільства визначили змінність пріоритетів розвитку освіти, як стратегічної основи формування особистості, здатної до вирішення проблем і розвитку власних незалежних суджень, мобільності, гнучкості та самореалізації.

Загальна мета Європейського співтовариства, представлена в Європейській рамці якості дошкільної освіти ключовими показниками, реалізує ідею самоцінності дитини як активного учасника власного процесу розвитку; унікальності її потреб (5).

Мета сучасної системи дошкільної освіти розглядається науковцями, як *мистецьке творення людського образу в сукупності його буття крізь образне пізнання світу (Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко та ін.).*

Державна політика орієнтована на творчу реалізацію особистості, відповідальне ставлення до життя, створення індустрії освітніх засобів, адаптацію європейських підходів до національної системи освіти (4).

Концептуальні освітні цілі, характер пізнавальної діяльності визначають способи та шляхи реалізації освітніх задач. Якісна реаліза-

ція освітніх послуг спрямована на: доступність, інтеграцію, партнерство спрямованих на задоволення потреб особистості в межах освітнього процесу.

Провідна роль у реалізації представлених освітніх задач належить концепції формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Головна задача вихователя закладу дошкільної освіти – озброїти дитину вмінням зосереджуватися, бути уважним, мислити, сперечатися, піддавати сумніву, розмірковувати, здійснювати вибір; сформувати допитливість, інтелектуальну сміливість і самостійність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. проблема розвитку критичного мислення стала предметом дослідження філософів (І. Кант, В. І. Шинкарук), психологів (А. А. Венгер, Г. Д. Дьюї, О. Люблінська, В. Моляко, Д. Халперн), педагогів (С. Агус, Г. Бекахметов, О. Брежнева, Ю. Гільбух, А. Коржумбаева, М. Кириленко, О. Мельник, О. Мельниченко, Т. Паламарчук, К. Пилипюк, Л. С. Плетеницька, Т. Позняк, Р. Поль, О. Пометун, Н. Степанова, О. Чуба, Л. Швайка, Д. Шумна). Критичне мислення розглядається у таких аспектах: через взаємовідношення зі світом як складний соціально-психологічний феномен (О. Тягло); особистісно як якість розуму (В. Крутецький); в контексті діяльності

як вміння об'єктивно оцінювати роботу думки, перевірка висунутої гіпотези (Б. Теплов, С. О. Терно, В. П. Тименко, Л. Ткаченко); розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів представлено А. Кроуфорд, Д. Макінстер, К. Мередіт, С. Метьюз, В. Саул, Дж. Стіл, Ч. Темпл. Також проблематика дослідження висвітлена в працях вчених Європейських країн: (Дж. Ламри (2021); Д. Хунцикер (2018); Б. Дудель, М. Глосковска-Солдатов (2017); У. Ерушка (2016); Ю. Ушинська-Ярмоц, Б. Дудель, М. Глосковска-Солдатов (2014).

Аналіз наукових джерел дозволив побачити багатоаспектність дослідження; проілюстрував доцільність організації визначеного процесу з різною категорією дітей. Проте, поза увагою дослідників залишається проблема формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Відтак, виникає необхідність визначення концепту даного процесу та його складових.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати концептуальні аспекти формування основ критичного мислення старшого дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж розкрити зміст поняття «критичного мислення» вважаємо за доцільне проаналізувати виникнення проблематики дослідження.

Аналіз наукових джерел доводить, що з античної філософії Ксенофонта, Платона, Сократа відбувався пошук істини як відповідь на питання «Що є все?», «Що є я?». Науково-філософська проблема епохи Просвітництва представлена як ідеї формування вільної й відповідальної особистості (Дж. Локк, І. Кант, Ж-Ж. Руссо тощо). За Карлом Поппером застосовані методи судження, на засадах критицизму, дозволяють суб'єкту відповідально обрати і ухвалити рішення. Така думка стала основою філософських теорій Х.- Г. Гадамера, Дж. Дьюї, І. Канта, М. Хайдеггера, Е. Фромма тощо.

Вони стверджують, що «критичність» – це базова якість особистості та інструмент формування нового знання. Проте, в перекладі з грецького «kritike» – мистецтво судження.

Як пізнавальний процес він орієнтується на попередній досвід особистості та намагається вийти за його межі для знаходження рішення в зовнішньому та внутрішньому планах.

Проаналізувавши розвиток мислення особистості в онтогенезі від наочно-дійового до

творчого дозволяє окреслити його реалізацію в межах практичної діяльності: наслідування дій – створення нових образів – використання візуально унаочнених понять і логічних конструкцій – авторське розв'язання однакових задач – здатність знаходити швидко рішення – оперування складними судженнями, умовисновками – нова стратегія розв'язання задачі.

Проте, у визначеному класифікаторі різновидів мислення відсутнє критичне мислення. Вважаємо за необхідне доповнити зміст представлених понять.

Аналіз наукових підходів дозволив узагальнити погляди вчених на зміст поняття «критичне мислення», а саме: як рефлексивне мислення, сфокусоване на тому, що робити (Джуди А. Браус, Девід Вуд); мистецтво роздуму (Paul, 1990); стратегію, що дозволяє отримати бажаний результат (Д. Халперн); самостійне мислення, що забезпечує розвиток інтелекту особистості (Девід Клустер). Д. Дьюї наголошував про необхідність навчання особистість правильно думати, оскільки, воно ґрунтується на доказах.

За Даяною Халперн критичне мислення – це рефлексивне мислення, що сприяє ухваленню рішення як діяти (Khalpern). Зокрема, М. Ліпман визначає «критичне мислення» як «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно а) засновується на критеріях, б) є таким, що самокоректується, в) пливе до контексту» (Krouford, Saul, Metiuz, Makinster, 2006, pp. 8).

На думку О. Тягло «критичне мислення» – це вид рефлексії, що спирається на логіку і спрямований на виявлення власних помилок та обґрунтованість міркувань. (Tiahlo, pp. 7–10). О. Пометун, Л. Рибак, Г. Липкіна уявляють «критичне мислення» як здатність усвідомлювати власну позицію та знаходити рішення в процесі аналізу й оцінці подій.

Результатом визначеного процесу є визначення сфери його застосування, нові ідеї, перевірка рішень (Pometun, Sushchenko, 2016).

Грушко Ольга представляє «критичне мислення» як складний соціально-психологічний феномен основою утворення якого є генетичні, соціальні і світоглядні особливості людини у їх єдності і взаємодії (Hrushko, 2009).

Критичне мислення за О. О. Пермяковим – це «здатність аналізувати інформацію з пози-

ції логіки, уміння висловлювати обґрунтовані судження, рішення та застосовувати отримані результати як до стандартних так і не стандартних ситуацій, питань і проблем» (Permiakov, 2010, pp. 73–74).

Узагальнимо вищесказане. Науковці по-різному розуміють зміст поняття «критичне мислення», характеризуючи його як вмале та відповідальне (М. Ліпман), рефлексивне (О. Халперн), як здатність усвідомлювати (О. Тягло), здатність оцінити, вміння побачити, прагнення розв'язати (О. Грушко). Отже, вони його представляють як один із різновидів мислення, здатність, якість, дію. На думку вчених продуктами критичного мислення є: судження (М. Ліпман), обґрунтоване міркування (О. Тягло), рішення (В. Пермяков, О. Тягло, О. Халперн).

Вищесказане можна доповнити концептом Р. Паула: критичне мислення є рефлексивним мисленням, спрямованим на самоаналіз і реалізацію когнітивних технік та стратегій, що приводить до та логічного висновку, яким об'єкт керується під час прийняття рішення (Paul, Elder).

Також, українські і зарубіжні вчені (Дж. Браус, А. Брушлинський, Д. Вуд, О. Пометун, Е. Стоунс, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло, Д. Халперн, Н. В. Харченко) розглядають критичне мислення з позицій діяльнісного підходу. Характерними ознаками якого є: стратегія прийняття рішень, рефлексивні дії (саморефлексивність) (Kharchenko).

На нашу думку, доповненням до запропонованих визначень є формулювання змісту поняття «розвиток критичного мислення» у Г. Г. Цветкової й Є. О. Мельничук як «динамічного процесу, який характеризується вмінням виконувати елементарні критичні операції по відношенню до отриманої інформації чи проблемної ситуації, що виявляється у спроможності аналізувати, оцінювати, приймати рішення» (Tsvietkova, Melnychuk, 2021, pp. 116).

Зокрема, в усіх твердженнях відсутній досвід, який набуває та використовує дитина в процесі пізнання. Саме наявність набутого досвіду дозволяє стверджувати про набуття дитиною певної компетенції.

Великий вплив на проблему формування основ критичного мислення у дошкільників мали концепції українських і зарубіжних вчених: Л. С. Виготського (зона найближчого розвитку), К. Адамсон, Е. Бінкер (практики розви-

тку критичного мислення), С. Векслера (етапи розвитку критичного мислення). Аналіз праць вчених показав різноаспектність досліджень: О. Пометун (як технологію, пов'язану з інтерактивним навчанням), С. Терно (як різновид наукового мислення та шляхи його формування).

В своєму дослідженні ми розглядаємо «критичність мислення» як базову якість мислення, а **«формування основ критичного мислення»** як процес, спрямований на формування критичного способу мислення, що реалізується через дії й уміння мислити. Результатом визначеного процесу є мисленнєва вмалість.

Зокрема, **специфіку прояву критичності мислення** як базової якості особистості можна пояснити так: бажання активно використовувати критичні питання, обізнаність у постановці критичного запитання, здатність запитувати й оперативно відповідати на них; самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання визначеного процесу. Немає ніякої суперечності в тім, що визначення критичного мислення говорить про його незалежність і водночас підкреслює його соціальні параметри. Воно відрізняється від логічного тим, що окрім логічних операцій передбачає критичне ставлення особистості до результатів.

Будь-який мисленнєвий процес специфічний за характером протікання та результатами діяльності. На думку, Д. Клустера **ознаками критичного мислення** є: самостійність, соціальність; інформативність (джерело), обізнаність (вмотивовує людину), починається з постановки запитань і усвідомлення проблеми; спрямованість на обґрунтовану аргументацію.

Узагальнюючи погляди вчених ми вважаємо, що ознаками критичного мислення є: самостійність, інформативність, розсудливість, аргументованість, рефлексивність, об'єктивність. **Продукти** критичного мислення – це теоретико-практичні (продуктивні) судження; доступність (логічна обґрунтованість) міркувань для аудиторії (Алан Кроуфорд).

Складовими процесу формування основ критичного мислення є: проблемно логічне, творче мислення (Р. Пауль), емоційно творча уява, ціннісні установки (Д. Халперн); мотиваційний, діяльнісний та рефлексивний компоненти (С. Терно); інтелектуальні уміння (Б. Блум, П. Бонні, Д. Халперн).

Відповідно до теорії множинного інтелекту Г. Гарднера «людина має низку інтелектуальних здібностей, що складають вербально-лінгвістичний, логіко-математичний, візуально-просторовий, кінестичний, міжособистісний, внутрішньо особистісний, музичний, натуралістичний і екзистенціальний види інтелекту» (Poroshenko, 2019, pp. 140). Охарактеризуємо їх як: здатність використовувати мовлення в процесі реалізації ігрових підходів (**вербально-лінгвістичний інтелект**); способи мислення для вирішення абстрактно-логічних проблем; розуміти ідеї, логічно розмірковувати, робити припущення та стверджувати або заперечувати тощо (**логіко-математичний інтелект**); образно сприймати, передбачати, уявляти. Комбінація зорового сприйняття з знаннями, досвідом, емоціями й образами дозволяє створювати нове бачення предмета та ситуацій, створювати або змінювати їх (**візуально-просторовий інтелект**). Зокрема, як здатність усвідомленої міжособистісної комунікації в процесі розпізнавання міжособистісних сигналів та своєчасної позитивної реакції на них (**міжособистісний інтелект**); здатність обмірковувати свої дії й вчинки, здійснювати самооцінку (**внутрішньоособистісний інтелект**) (Poroshenko, 2019).

Весь процес спрямований на наступні освітні результати:

- розвиток у дітей здатності організувати власну діяльність (визначати мету, обирати засоби її досягнення, встановлювати взаємозв'язок між учасниками процесу, критично оцінювати власну діяльність і однолітків);
- систематизацію, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо);
- формування уміння розв'язувати проблеми (аналізувати ситуації, формулювати власну позицію);
- формування універсальних навичок прийняття рішень, пошуку, аналізу інформації, комунікативні навички, навички співпраці);
- формування здатності усвідомлено обирати, приймати рішення.

В контексті вище сказаного нагадаємо, що повна інтелектуалізація мисленневих процесів відбувається в школі, а в закладі дошкільної освіти формуються лише передумови та основи її розвитку.

Інтелектуальна готовність дитини до шкільного навчання передбачає:

- оволодіння способами перцептивних дій на рівні зорового співвіднесення;
- розвинуте зорове сприймання; достатньо диференційований аналіз і синтез;
- сформованість основних видів мислення; розвиненість мисленневих операції аналітичного мислення; здатність до порівняння, узагальнення, умовиводу (вміння міркувати, виділяти загальний спосіб дій, здатність розуміти цілісно зміст операції та робити висновки) (Vila, 2020).

Отже, пріоритетним напрямком розвитку дошкільної освіти є формування ресурсної особистості з ціннісною орієнтацією (мотиваційні ресурси), універсальними способами діяльності (операційні ресурси), спеціальними знаннями та уміннями (когнітивні ресурси).

Організація безбар'єрного освітнього середовища забезпечує гнучкість міждисциплінарного освітнього процесу. Концепція універсальності дизайну в освітньому пізнавальному процесі полягає в урізноманітненні способів представлення освітнього матеріалу (пояснення, колективне обговорення з залученням різних способів сприйняття інформації дитиною); способів залучення особистості (створення належного виклику, посилення мотивації, допомога дитині у розумінні та виявленні своїх сильних і слабких сторін тощо); форм результативності процесу та його оцінюванні (Poroshenko, 2019).

Висновки. Аналіз наукових джерел дозволив побачити доцільність і дієвість організації визначеного процесу з дітьми старшого дошкільного віку в освітніх закладах.

Перспективи подальших досліджень розглядаємо в контексті підготовки майбутніх менеджерів дошкільної освіти до формування основ критичного мислення у дошкільників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти : нова редакція / О. М. Байер та ін.; наук. кер. Т. О. Піроженко. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 20.03. 2023).

2. Біла І. М. Психологічні аспекти готовності до шкільного навчання. *Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи*. Хмельницький, 2020. С. 31–36.
3. Грушко О. Плекаймо критичність мислення у дошкільнят. Технологія «Слухання з передбаченням». *Дошкільне виховання*. 2009. № 4 С. 4–6. URL: <https://ua1lib.org/book/2988079/f36df5?id=2988079&secret=f36df5> (дата звернення: 20.03. 2023).
4. Дошкільна освіта в контексті ідей Нової української школи : зб. наук. праць. Хмельницький : ФОП Мельник А. А., 2020. 496 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31201/1/L_Harashchenko_TSDDDVvRI_2020.pdf (дата звернення: 20.03.2023).
5. Європейська рамка якості дошкільної освіти. URL: https://internat-diabet.com.ua/wp-content/uploads/2021/05/Європейська_рамка_якості_дошкільної_освіти.pdf (дата звернення: 20.03.2023).
6. Краткий словник педагогічних понять: навч. посіб. /авт.-упор. А. Пермяков, В. Морозов, Е. Зарядинова. Вид. 2. випр. і доп. Кривий Ріг, 2010. 144 с.
7. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів : наук.-метод. посіб. Київ : Вид-во «Плеяди», 2006. 220 с. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/487/48780/KritichneView.pdf> (дата звернення: 20.03. 2023).
8. Пометун О. І., Сущенко І. М. Навчаємо мислити критично : посібник для вчителів. Дніпропетровськ : Ліра, 2016. 144 с.
9. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
10. Терно С. Зародження і еволюція ідеї розвитку критичного мислення. *Проблеми дидактики історії*. Кам'янець-Подільський, 2014. Вип. 5. С. 21–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prdist_2014_5_5 (дата звернення: 20.03.2023).
11. Тягло О. Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 28. С. 7–10.
12. Халперн Д. Психологія критичного мислення. URL: <http://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files/ХАЛПЕРН%20-%20Психологія%20критического%20мышления%202000%20512с.pdf> (дата звернення: 22.03.2023).
13. Харченко Н. В. Критичне мислення як характеристика сучасної особистості підлітка. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/707706/1/25.pdf> (дата звернення: 22.03.2023).
14. Цветкова Г. Г., Мельничук Є.О. Критичне мислення дітей старшого дошкільного віку. *Освітньо-науковий простір*. 2021. № 1. С. 111–119. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/13/13> (дата звернення: 22.03.2023).
15. Paul R. W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
16. Paul R. and Elder L. The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools. Dillon Beach : Foundation for Critical Thinking Press. 20.

REFERENCES:

1. Pirozhenko, T. O. (ed.). *Bazovyj komponent doshkilnoi osvity : nova redaktsiia* [Basic component of preschool education: new edition]. Available at: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
2. Bila, I. M. (2020). *Psykhologichni aspekty hotovnosti do shkilnoho navchannia* [Psychological aspects of readiness for schooling]. *Doshkilna osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly* [Preschool education in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. Khmelnytskyi, pp. 31–36. (In Ukraine).
3. Hrushko, O. *Plekaimo krytychnist myslennia u doshkilniat. Tekhnolohiia "Slukhannia z peredbachenniam"* [Let's nurture critical thinking in preschoolers. "Predictive Listening" technology]. *Doshkilne vykhovannia* [Doshkilne vykhovannia], 2009, no. 4, pp. 4–6. Available at: <https://ua1lib.org/book/2988079/f36df5?id=2988079&secret=f36df5> (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
4. *Doshkilna osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoi shkoly* (2020). [Preschool education in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. Khmelnytskyi : FOP Melnyk A. A., 496 p. Available at: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/31201/1/L_Harashchenko_TSDDDVvRI_2020.pdf (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
5. *Yevropeiska ramka yakosti doshkilnoi osvity* [European quality framework for preschool education]. Available at: https://internat-diabet.com.ua/wp-content/uploads/2021/05/Європейська_рамка_якості_дошкільної_освіти.pdf (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
6. Permiakov, A. A. (ed.) (2010). *Kratkyi slovar pedahohycheskykh poniatyi* [Brief Dictionary of Pedagogical Concepts]. Krivoy Rog ; Simferopol: Publishing House, 144 p.

7. Krouford, A., Saul, V., Metiuz, S., Makinster, D. (2006). *Tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [Technologies for the development of students' critical thinking]. Kyiv: Pleiady Publishing House, 220 p. Available at: <https://osvita.ua/doc/files/news/487/48780/KritichneView.pdf> (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
8. Pometun, O. I., Sushchenko, I. M. (2016). *Navchajemo myslyty krytychno* [Teaching to think critically]. Dnipropetrovsk: Lira, 144 p. (In Ukraine).
9. Poroshenko, M. A. (2019). *Inkliuzyivna osvita* [Inclusive education]. Kyiv: Agency "Ukraine" LLC, 300 p.
10. Terno, S. (2014). *Zarodzhennia i evoliutsiia idei rozvytku krytychnoho myslennia* [Origin and evolution of the idea of development of critical thought]. *Problemy dydaktyky istorii* [Problems of didactics of history]. Kamianets-Podilskyi, Vol. 5. pp. 21–30. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prdist_2014_5_5 (accessed: 20 March 2023). (In Ukraine).
11. Tiahlo, O. (2006). *Krytychne myslennia – osvithnia innovatsiia doby demokratychno oriientovanykh transformatsii suspilstva* [Critical thinking is an educational innovation of the age of democratically oriented transformations of society]. *Visnyk prohram shkilnykh obminiv* [Bulletin of school exchange programs], no. 28, pp. 7–10. (In Ukraine).
12. Khalpern, D. *Psykholohiia krytychnoho myslennia* [Psychology of critical thinking]. Available at: <http://kyiv-heritage-guide.com/sites/default/files/ХАЛПЕРН%20-%20Психология%20критического%20мышления%202000%20512с.pdf> (accessed: 22 March 2023). (In Ukraine).
13. Kharchenko, N. V. *Krytychne myslennia yak kharakterystyka suchasnoi osobystosti pidlitka* [Critical thinking as a characteristic of the modern personality of a teenager]. Available at: <https://lib.iitta.gov.ua/707706/1/25.pdf> (accessed: 22 March 2023). (In Ukraine).
14. Tsvietkova, H. H., Melnychuk, Ye. O. (2021). *Krytychne myslennia ditei starshoho doshkilnogo viku* [Critical thinking of older preschool children]. *Osvitno-naukovyi prostir* [Educational and scientific space], no. 1, pp. 111–119. Available at: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/13/13> (accessed: 22 March 2023). (In Ukraine).
15. Paul R. W. *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA : Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
16. Paul R. and Elder L. *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach : Foundation for Critical Thinking Press. 20.

УДК 326

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.2>

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО

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

ORCID: 0000-0001-6793-8018

Бібліографічний опис статті: Богданець-Білоskalенко, Н. (2023). Дитяча література як важливий складник у вихованні толерантності дітей дошкільного віку. *Acta Pedagogica Volynienses*, 1, 10–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.2>

**ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК У ВИХОВАННІ
ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті приділено увагу творам української дитячої літератури як важливому складнику виховання толерантності дітей дошкільного віку. Саме художнє слово, з яким дитина знайомиться від самого народження, має неабиякий вплив на формування особистості, її моральних та естетичних засад.

Гарна змістовна книжка впливає на розум та емоції людини, на формування позитивних рис особистості. Завдяки читанню, діти ознайомлюються з багатьма сторонами життя людей, з моральними нормами поведінки, особливостями людських стосунків, з минулим рідного краю, хвилюючими сторінками історії, традиціями народу, отримують уявлення про природу, тварин, навколишній світ; вчаться відчувати красу і силу слова, прилучаються до культурних здобутків інших народів. Так і народжуються перші паростки цінностей у дитячій душі: толерантності, милосердя, співчуття, бажання творити добрі вчинки під впливом сюжетних колізій гарного художнього твору.

Толерантність є складовою морального виховання дошкільників, отже у статті зацентовано увагу на моральності, на ціннісних орієнтирах добра та краси, на творах, в яких ці засади представлено.

Ціннісні категорії починають формуватися у дитини вже змалку. Так, у дошкільному віці дитина на елементарному рівні опановує моральні засади: добро і зло, пробує оцінювати під цим кутом зору власні вчинки. Перебуваючи в середовищі дорослих, вона мимоволі засвоює етичні норми поведінки, ставлення до них – позитивне чи негативне.

У статті запропоновано простежити виховання толерантності від фольклорних творів, а саме з колискових пісень, прислів'їв, казок до авторської літератури. Так, з цією метою запропоновано твори українських дитячих письменників у хронологічній послідовності від середини XIX століття і до сучасності.

Зацентовано увагу на деяких методичних аспектах донесення художнього слова до дитини таким чином, щоб у неї виникло не лише бажання тримати в руках книжку з художніми творами (віршами, казками, оповіданнями тощо), а й усвідомлювати прослухане. Наголошено на необхідності залучати до процесу виховання толерантності батьків.

Ключові слова: дитяча література, діти дошкільного віку, виховання, толерантність, моральні цінності.

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO

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

ORCID: 0000-0001-6793-8018

To cite this article: Bohdanets-Biloskalenko, N. (2023). Dytiacha literatura yak vazhlyvyi skladnyk u vykhovanni tolerantnosti ditei doshkilnoho viku [Children's literature as an important component in education for tolerance of preschool children]. *Acta Pedagogica Volynienses*, 1, 10–17, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.2>

CHILDREN'S LITERATURE AS AN IMPORTANT COMPONENT IN EDUCATION FOR TOLERANCE OF PRESCHOOL CHILDREN

The article focuses on the works of Ukrainian children's literature as an important component for teaching tolerance to preschool children. It is the literary word with which a child gets acquainted with from the birth influences much the formation of a personality, moral and aesthetic principles.

A good meaningful book influences the mind and emotions of a person, and the formation of positive personality traits. Through reading, children get acquainted with various aspects of people's life, moral standards of behavior, peculiarities of human relations, the past of their native land, exciting pages of history, traditions of the people, get a feel for nature, animals and the world around them; learn how to percept the beauty and power of words and get involved in the cultural achievements of other nations. Thus the first sprouts of values are born in a child's soul: tolerance, mercy, compassion, and the will to do good deeds under the influence of the plot of a good work of fiction.

Tolerance is a component of the moral education of preschoolers, so the article focuses on morality, on the value of goodness and beauty, and on the works in which these principles are represented.

Value categories begin to form in a child from an early age. Thus, in preschool, children learn moral principles at an elementary level, namely good and evil, and try to judge themselves from this perspective. Staying in the environment of the adults, the child unwittingly learns ethical norms of behavior and the attitude towards them – positive or negative.

The article proposes to trace the education for tolerance starting from folklore works, notable lullabies, proverbs, and fairy-tales to author's literature. In this regard, the author brings to consideration works by Ukrainian children's writers arranged in the chronological order from the mid-nineteenth century up to the present time.

Attention is focused on some methodological aspects of conveying the literary word to a child so that to raise a desire not only to hold a book with literary works (verses, fairy-tales, stories, etc) in the hands, but also to understand what is heard. The necessity of parent involvement into the process of education for tolerance is emphasized

Key words: children's literature, preschool children, education, tolerance, moral values.

Постановка наукової проблеми та її значення. Значну роль у вихованні молодого покоління духовно багатим національно свідомим відіграє дитяча література. Саме через літературу, через рідне слово дитина духовно поєднується з своїм народом, знайомиться з історією, культурою своєї землі, вчиться розуміти Добро Красу, Любов. Художнє слово збагачує дитину досвідом, сприяє вихованню естетичних смаків, а в старшому віці – формуванню високих духовних цінностей.

Сучасні науковці наголошують на важливості виховання толерантності з дошкільного віку, оскільки це є головною умовою становлення гуманного суспільства та важливим елементом у системі демократичних цінностей.

Організація життєдіяльності дітей за всіма освітніми напрямками Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2021) супроводжується художнім словом. Майбутній вихователь повинен ефективно використовувати літературні багатства для формування особистості сучасної дитини. Тому дитяча література є важливим джерелом виховання толерантності у дітей дошкільного віку. Тож, саме дитячій літературі належить важливе місце у виховання толерантності дітей дошкільного віку. Однозначного тлумачення терміна «толерантність» немає. Проте більшість сучасних науковців під толерантністю розуміють зважене, помірковане

ставлення до чужих поглядів, думок, вірувань, тощо. Толерантність є складником морального виховання дошкільників. Саме

Мета статті – розкрити під кутом зору етики та естетики роль дитячої літератури на виховання толерантності у дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На думку багатьох учених (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Кремень, В. Кузь, А. Маслоу, О. Кононко, І. Рогальська та ін.) знайомити дітей з гуманістичними поняттями, етичними та естетичними уявленнями потрібно з дошкільного віку.

Питання толерантності у сучасній педагогічній науці досліджується у різних напрямках. Так, зокрема, загальні аспекти педагогіки толерантності розглядали: Т. Поніманська, А. Сиротенко; підготовку майбутніх педагогів до виховання толерантності у дітей дошкільного віку досліджувала В. Ляпунова; виховання основ моральності і толерантності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку представлено у наукових працях І. Бега, А. Богуш, Н. Гавриш, А. Гончаренко, Н. Сиротич, Л. Шкретієнко та ін.

Виклад основного матеріалу. Формування духовно розвиненої особистості значною мірою залежить від становлення її ціннісного світогляду. Явищем цінностей у житті людини неперервно цікавиться сучасна наука, насамперед, –

педагогіка. Адже формування тих чи тих духовних складників свідомості належить вихованню. Зміст виховання зумовлюється потребами часу, суспільними умовами, традиціями та в цілому рівнем економіки, культури і освіти народу. Завжди актуальним було і залишається нині формування в дитини загальнолюдських цінностей, трансформованих через національні чинники. Спостереження та висновки з різних галузей науки (філософії, педагогіки, психології) переконують у тому, що загальнолюдської культури ніколи не існувало, навряд чи можливе її утворення будь-коли. Культура завжди має відтінок національного, виявляючи духовну сутність окремо визначеного етносу, народу, нації. Слушними з цього приводу є думки українського педагога Софії Русової: «Національне виховання виробляє у дитини не подвійну хистку мораль, а сприяє формуванню міцної цілісної особистості. Національне виховання через пошану і любов до свого народу виховує в дітях пошану і любов до інших народів і тим приведе не до вузького відокремлення, а до широкого єднання й світового порозуміння між народами і націями» (Русова С., 1996). Саме такий аспект і зумовлює гіпотезу про те, що національне виховання дитини програмує цілісну особистість, невіддільну від загальнолюдських ціннісних орієнтирів, які підносять її як національну інкультурну істоту на якісно новий, вищий ступінь розвитку. І саме освіта покликана всіляко прислужитися формуванню особистості, вкоріненій у національний культурний ґрунт і водночас вільної, відкритої для спілкування з іншими культурами, для сприйняття їхніх ідей та цінностей, здатної синтезувати національні й загальнолюдські цінності. Закладені змалку морально-етичні категорії лейтмотивом проходять через усе життя особистості. Доброта, любов до людей, благородство, патріотизм, відповідальність – все це формується в дитинстві. Розглянемо виховання толерантності крізь призму категорії Добра, тобто моральної цінності. Більшість учених вважає категорію Добра домінантним ціннісним орієнтиром у реалізації людської особистості. Як зазначається у «Філософському енциклопедичному словнику», добро – основна позитивна категорія моралі. Категорію Добра тривалий період вивчала етика, здебільшого кваліфікуючи її як катего-

рію моральної свідомості. Як відомо, етика – наука про мораль. Мораль підказує людині варіанти вибору духовних цінностей, орієнтованих на певний ідеал. В основі ідеалу приховані як загальнолюдські, так і національні цінності. До загальнолюдських цінностей належать, насамперед, закон творення добра, боротьба зі злом, пошук справедливості, правди, визнання Любові та Краси. Ідеал національного виховання має традиційні, зовнішні ознаки (носіння шароварів, сорочкивишиванки, козацького оселедця та вус) і державний устрій, світогляд, мораль та рівень культури, національний психологічний характер. Це позначається на звичаях народу, його піснях, творах художньої літератури. Проте, за нашими спостереженнями, виховний процес у сучасних умовах відзначається різким спадом морально-етичного впливу з боку сім'ї, навчально-виховних закладів, засобів масової інформації. Діти все далі відокремлюються від дорослих, створюючи сумнівні ідеали легкого життя без докладання праці та духовних пошуків. Цілком закономірно серед дітей віддається перевага маскультурі сьогодення. Ціннісні орієнтири починають формуватися у дитини вже змалку. Ще в дошкільний період дитина на елементарному рівні опановує моральні категорії: добро і зло, пробує оцінювати під цим кутом зору власні вчинки. Перебуваючи в середовищі дорослих, вона мимоволі засвоює етичні норми поведінки, ставлення до них – позитивне чи негативне. «Моральність є найбільш важливою складовою толерантної особистості, що знаходить прояв у таких якостях, як добро, милосердя, гуманізм, свобода, любов, повага до ближнього тощо. Крім того, нарівні з моральними цінностями функціонують і розвиваються естетичні цінності». (Діленко В., 2018). Отже, розглянемо ще один ціннісний орієнтир Краса. Це слово грецького походження, що в перекладі означає – «почуттєвий» та «чуттєво сприймаючий». Краса є джерелом емоційних та естетичних переживань і найбільше впливає на духовність дитини, розвиваючи всі її складові. Згідно із прийнятим у естетиці визначенням, естетичне почуття – це здатність людини відчувати красу. Естетичне почуття не вроджене. Його треба виховувати і розвивати. Чим раніше людина пізнає красу, чим раніше перед нею розкривається світ прекрасного, тим благород-

нішою та гуманнішою вона виростає. На думку Ж. Юзвак, «Давньогрецькі філософи були переконані, що сприймання людиною краси – необхідна сходинка до пізнання істини, а отже – розвитку інтелекту» (Юзвак Ж, 2000). Та й, власне, сама краса, на їхню думку, є головним естетичним явищем і призначена посідати найвищу сходинку в системі цінностей. Отже, у контексті ціннісної категорії Краси можна говорити про красу морально-етичного плану у творах, які відображають красу доброти людських вчинків, красу любові до рідних, красу праці, красу любові до рідної землі, тобто красу патріотичних почуттів. Названі ціннісні орієнтири не є вродженими, їх треба нащеплювати дитині. І насамперед може доречно прислужитися дитяча література – художня та науково-популярна. У літературних творах цінності втілені в позитивних, красивих вчинках, намірах персонажів, ситуаціях, в які вони потрапляють і виявляють свою оцінку, певним чином намагаються правильно діяти, також це авторські роздуми і підказки. Гарна змістовна книжка впливає на розум та емоції людини, на формування позитивних рис особистості. Завдяки читанню художньої літератури, діти ознайомлюються з багатьма сторонами життя людей, з моральними нормами поведінки, особливостями людських стосунків, з минулим рідного краю, хвилюючими сторінками історії, традиціями народу. Діти поглиблюють свої уявлення про природу, тварин, навколишній світ; вчаться відчувати красу і силу слова, прилучаються до культурних здобутків інших народів. Недарма Н.Побірченко підкреслює: «Читаючи художню літературу, дитина вчиться оцінювати життєві явища, об'єкти живої природи, і на цій основі сприймає і оцінює красу навколишнього, красу людських почуттів, осмислює дійсність з погляду загальнолюдських цінностей» (Побірченко Н., 2004). У дошкільному віці малюк знайомиться з книжкою переважно візуально і друковане слово сприймає на слух, а в початкових класах дитина вже самостійно користується книжкою, пізнає її зміст. Читання книжок відкриває кожній людині світ незвіданого. Потрібно, щоб читання було активною працею, яка викликає у свідомості дитини безліч самостійних думок, спостережень і порівнянь. Читання сприяє розвитку інтелекту. Такими здібностями є спостережливість, пам'ять,

творча уява і логічне мислення. Одним із початкових етапів формування національної свідомості дитини, прищеплення духовних цінностей з раннього віку є використання самобутності художнього слова українського фольклору. Адже усна народна творчість втілює народну мудрість, народні ідеали. У ній відбивається національна психологія, національна свідомість народу, його історія, філософія, мораль, правові закони. Найпростіше уявлення про світ добра маленька дитина отримує з колискових пісень – невеликих римованих творів, співаних мамою чи бабусею. Це перші уроки духовності, моральності, що засвоює дитина, з'явившись на світ. Головна їх функція – допомогти матері заколисати дитину, тому вони такі мелодійні та поетичні. Через колискову пісню дитина пізнає світ. Характерною ознакою колискової є те, що вона вирізняється неповторністю імпровізацій, оскільки кожна мама, бажаючи бачити свою дитину здоровою, щасливою, додавала до тексту щось своє, дуже важливе з її погляду. Таким чином, здавалося б, із простенької пісеньки, дитина вже долучалася до національних цінностей через психосприймання матері, мелодію і поетичний зміст слова. Адже мова індивідуалізована мовленням матері чи бабусі, розкриває досвід цілого народу, в якого є притаманні тільки йому особливі слова – значущі саме для цього народу, як носія певної культури. Маються на увазі так звані, слова – знаки національної культури.

З раннього віку, відповідно до програми «Дитина» та інших чинних програм з виховання і навчання дітей дошкільного віку, широко використовують вихователі у навчально-виховному процесі дошкільного закладу дитячі віршики-пісеньки. Вони невеличкі за обсягом, іноді можуть бути на 2 рядка. Такі віршики-пісеньки не лише розважають, розвивають пам'ять та інтерес дитини, а й розкривають елементи національних традицій праці та діяльності людини через алегоричні образи птахів, тварин, рослин, квітів. Як-от, найвідоміші з народного фольклору для дітей: «Два півники, два півники», «Ходить гарбуз по городу», «Я лисичка, я сестричка», «Танцювала риба з раком», «Дош іде, аж із стріхи капає», «Танцювала баба з дідом», «Поросятко груші трусить» (Богданець-Білоskalенко Н., 2012) та інші. Далі малу дитину знайомлять з казками. Спочатку – з куму-

лятивними (з італійської – нагромадження) такими, як: «Колобок», «Ріпка», «Рукавичка», де однотипні дії повторюються і це сприяє розвитку пам'яті у дітей, усвідомленню найпростіших залежностей явищ у навколишньому світі. Згодом читають дитині казки про тварин та чарівні казки, слухаючи які, дитина починає розуміти що таке добро і зло. У неї формується думка, що добрі вчинки, зокрема готовність прийти на допомогу, дбайливе, доброзичливе ставлення до живої природи, тобто – Добро в усіх його проявах завжди породжує добро і перемагає зло. Трохи старших дітей знайомлять із соціально-побутовими казками. Загалом, поетика казок сприяє естетичному вихованню дітей, формує художній смак, творче уявлення, любов до рідного слова. Отже, саме фольклорні твори формують у дитини національну художньо-образну картину світосприймання. Адже у примовлянках, пісеньках, казках, легендах та інших видах дитячого фольклору трапляється так багато знакових для українців слів: калинонька, чорнобривець, рутам'ята, біла хата, сопілка тощо. Аналізуючи фольклор для дітей, доходимо висновку: немає якоїсь різкої межі щодо мовного вираження, мовленнєвої привабливості між різними типами жанрів.

Спинимось на говірних жанрах, які, окрім пісенного ритму, грайливості та дотепності, виражають смислове навантаження; прихований внутрішній філософсько-виховний підтекст. І цей жанр лаконічний, короткий, проте має повчальне значення для дитини. Маємо на увазі прислів'я та приказки. Етимологічне трактування прислів'їв, приказок полягає у спільному префіксі «при», який означає «бути при слові, при казці». Тобто виявляється безперечною необхідність прислів'я, приказки саме в розкритті естетично-смислового, морального, національного осмислення предмета чи явища в дидактичному контексті. Сприйняті на слух чи прочитанні самостійно прислів'я і приказки активізують мислительний процес дитини, розвивають уяву про навколишню дійсність. Чималу групу становлять вислови, що з'явилися в результаті спостереження за явищами природи («яблуко від яблуні далеко не падає», «вода камінь точить», «з великої хмари малий дощ»), поведінкою тварин («мовчати, як риба», «як кіт із собакою», «як мухи до меду»). Загалом, прислів'я та приказки від-

творюють розвиток світогляду народу. Найдавнішими за походженням є вислови, в яких збереглися залишки дохристиянського світогляду: «вкласти душу», «витрясти душу» (від віри наших предків в одухотворення навколишнього). Низка висловів пов'язана із древніми магічними діями: «заговорювати зуби» (від звичаю замовляти зубний біль), «перемивати кісточки» (від обряду перепоховання покійників, під час якого мили кістки для очищення небіжчика від гріхів), «ні пуху, ні пера» (так говорили мисливці перед полюванням, сподіваючись ввести в оману духів і тварин, що мало сприяти вдалому полюванню). Багато висловів пов'язано з обрядовою творчістю. Так, наприклад, з весільного обряду походять вислови: «підсунути гарбуза», «сидить як засватана». Частина прислів'їв та приказок виокремилися з пізніших жанрів: байок («Пожалів вовк кобилу, лишив тільки хвіст та гриву»), казок («Хто не робить, той не їсть»), анекдотів («Не мала баба клопоту – купила поросся»), пісень («А в суботу на роботу – то хай іде мама, а в неділю на музику, то вже піду сама»). Художня витонченість, «округлість» завершеності фрази наближає прислів'я, приказки до афоризмів – стійких фразеологізмів, якими багата українська мова. Вживання їх у мовленні збагачує індивідуальне самовираження мовця, а також впливає на культуру внутрішнього світосприймання. Сократові належить вислів: «Заговори, щоб я тебе побачив». І чим раніше людина усвідомить прагнення розвивати і збагачувати своє мовлення, тим досконалішою особистістю вона буде в суспільстві. Саме в цьому полягає першочергове призначення дитячого фольклору. Варто акцентувати увагу вихователів, педагогів на авторському використанні приказок і прислів'їв, казок, колядок тощо. З народних вуст вони поступово посіли вагомий щабель у художніх творах письменників дитячої літератури. Зокрема, Володимира Винниченка, Олени Пчілки, Михайла Стельмаха, Всеволода Нестайка та багатьох інших. До речі, Іван Франко називав прислів'я та приказки скарбом нашої мови, «коштовними перлинами». Малі жанри фольклору з давніх часів використовуються в педагогіці. К. Ушинський підкреслював їх важливу роль для розвитку малої дитини: з одного боку – за своєю формою вони корисні для навчання рідній мові, з іншого – за

змістом – сприяють ознайомленню з життям народу, вихованню (Ушинський Д., 1983). До малих жанрів фольклору належить і загадка. Загадки розвивають мислительні процеси у дітей: аналіз, синтез, узагальнення, міркування; вони навчають самостійності мислення. Своєю оформленістю загадки сприяють розвитку мовлення дитини, поетичному сприйманню навколишнього оточення, естетичному вихованню. Наведемо приклади загадок: «Сидить у куточку і тче сорочку» (павук), «Повен хлівець білих овець» (зуби), «Завжди в роті, а не проковтнеш» (язик)» (Богданець-Білоskalенко Н., 2012) або авторські – Жовтобокий карапуз йшов городом та й загруз. Бо насіння стільки має, 165 що аж боки роздимає. Через те й загруз... (Г. Храпач). І, звичайно ж, з логопедичною метою використовують скоромовки, які допомагають вправляти дітей у вимові складних звуків та слів рідної мови. Нині існує велика кількість авторських скоромовок, які можна використовувати у повсякденній роботі з дітьми. Наведемо деякі з них: «Бурі бобри брід перебрели, забули бобри забрати торби», «Як дістати м'яч із м'яти, Щоби м'яти не пом'яти?» (А. Черниш). Малим жанрам фольклору притаманні невеличкий обсяг тексту, доступність змісту, захоплюючий ігровий сюжет, при цьому використовуються художньо-зображувальні засоби мови. Фольклорні твори відзначаються виразністю, ритмічністю, легкістю для запам'ятовування. Таким чином, за своїми художньо-специфічними рисами фольклор слугує ефективним засобом естетичного та мовного розвитку дітей. За допомогою методики практичних вправ потрібно навчити малих дітей вживати прислів'я у власній мові, користуватися скоромовками, загадками, тому що вони збагачують мовленнєвий рівень, роблять його образним, живим і цікавим. Цьому буде слугувати особистий приклад вчителя, вихователя. За участю педагога ці фольклорні зразки повинні стати цілеспрямованим заохоченням до заучування напам'ять художньо-образного вислову на ту чи іншу тему. Добрий наставник-педагог постійно підтримує дітей, спонукає їх до спорадичного згадування, відновлювання в пам'яті прислів'їв і приказок та вводить в лексику не епізодично, а систематично. Малі жанри фольклору позитивно впливають на образне мислення дитини, мовленнєві здібності та розкривають талант

і творчість у формі малювання, вишивки, графіки та інших видів мистецтва. Для виховання толерантності у дошкільників пропонуємо такі твори українських дитячих письменників: (подаємо у хронологічній послідовності хронологічній послідовності): Леонід Глібов («Чиж та голуб», «Коник-стрибунець»), Олена Пчілка («Мудра кицька», «Маленька українка», «Кухлик», «Малий музика Моцарт»), Леся Українка («На зеленому горбочку», «Біда навчить», «Лелія»), Степан Васильченко («Золота діжа», «Неслухняний глечик»), Олександр Олесь («Все навколо зеленіє», «А вже красне сонечко припекло», «Ялинка», «Снігурі», «Кицюкицю»), Марійка Підгірянка («Моя донечка», «Зайчик в тернині», «Колискова»), Юрій Шкрумеляк («Мала українка», «Я дитина українська», «Слово української дитини», «Моя мати», «З Новим роком!»), Роман Завадович («Українська мова», «Великдень», «У мамин день», «Батенькові привітання»), Катерина Перелісна («Веснянка», «Гарне слово», «В автобусі», «Брехлива киця», «Для потішечки», «Писанка», «Христос Воскрес!», «Молитва»), Наталія Забіла («Вередливі жабки», «Стояла собі хатка», «Олівець-малювець», «Метелик», «Лісова криничка», цикл віршів «Пори року», Лісові загадки, казки за народними мотивами), Оксана Іваненко («Чорноморденький», «Бурулька», «Кисличка»), письменники-природолюби Майк Йогансен («Краби», «Кіт Чудило», «Як мурахи наїлися цукру», «Як окунь сам упіймався») та Олександр Копиленко («Весна прийшла», «Кріт-неборака», «Їдальня для 167 птахів», «Дивовижна дружба»), поет-гуморист Грицько Бойко («Сашко», «Вереда», «Чому Тимко подряпаній», «Годинник», «Веремій», «Консультант» «Кришталева зимонька»), Платон Воронько («Облітав журавель», «Друзяки», «Кіт не знав», «Кошеня», «Кучерявий баранець», «Як багато знаю я»), Дмитро Павличко («Птиця», «Заєць», «Баран», «Осінь», «Весна», «Обруч», «Нічний гість», «Мрія»), Михайло Стельмах («Заєць спати захотів», «Забудько», «Як журавель збирав щавель», «Черепаха»), Тамара Коломієць («Веснянка», «Променята», «Ручай», «Дні тижня»), Ліна Костенко («Білочка восени», «Вербові сережки», «Соловейко застудився», «Бузиновий цар»), сучасні – Анатолій Качан, Василь Василяшко, Сергій Пантюк, Анатолій Черниш, Ігор Січовик

Іван Андрусак, Зірка Мензатюк, Оксана Кротюк, Марійка Морозенко, Леся Пронь та ін.

Сучасний науковець-практик Н. Гавриш наголошує на урізноманітненні способів ознайомлення дітей з художнім словом поза межами занять. Маючи на увазі не окремі зміни у методиці проведення занять, а у докорінному оновленні, осучасненні як репертуару літературних творів для дошкільнят, так і способів проведення відповідної роботи. Гарні приклади використання літературного тексту як мистецтва слова в інтегрованому просторі дошкільного закладу подає Наталія Гавриш у статті «Художня література в освітньому процесі: сучасні технології» (Гавриш Н., 2011). Зокрема вона пропонує розглянути на певних творах алгоритм організації роботи з текстом, який представляє дітям певну соціальну ситуацію; представити дітям літературний твір як проблемно-пізнавальне поле чи інтелектуальне завдання; використати літературний текст як стимул до дитячої творчості. До того ж пропонує алгоритм опрацювання оповідання, загадки, вірша тощо. Наголошує науковець і на використанні жартівливих текстів, що сприяє створенню доброзичливої, невимушеної атмосфери, підтримці доброго настрою дітей, заохоченню до активної розмови. «Так, якщо виникла суперечка між дітьми через бійку, вихователь може гучно, підкреслюючи малозначність «збитків», іронічним тоном промовити коротенький вірш Грицька Бойка: У слона болить нога. Слон сьогодні шкутильга: Гостював комар у нього, Наступив йому на ногу». І щоби вже остаточно позбутися образи й непорозуміння між дітьми, вихователь може залучити їх в ігрову вправу на зіставлення: «Зустрілися слон і комар, і стали один одного хвалити: ти такий..., а ти зовсім... (діти допо-

магають, показуючи розміри жестами). Педагог може також запропонувати вихованцям зобразити мімікою, жестами, ходою, як комар віддав слонові ногу. Доцільно використовувати цей текст також і на занятті із закріплення понять про величини» (Гавриш Н., 2011).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, як бачимо, розвиток сучасної освіти в усіх її ланках неможливий без застосування художнього слова. Саме з цікавим сюжетом, змістовна, писана літературною мовою, художньо грамотно оформлена дитяча книжка сприятиме позитивному вихованню дитини. Використання сучасних форм роботи з літературними творами, відповідність їх добору інтересам і потребам сучасної дитини спрямоване на формування у неї художнього смаку, бажання читати книжку і загалом, сприятиме формуванню духовно-розвиненої особистості. І хоча дитина ще не вмє читати, лише слухає, але радіє за кожного персонажа, посміхається, часто уявляє себе на місці літературного героя. Так народжуються перші паростки цінностей у дитячій душі: толерантності, милосердя, співчуття, бажання творити добрі вчинки під впливом сюжетних колізій гарного художнього твору. Через книжку, зміст та ідейну спрямованість художнього слова під умілим педагогічним керівництвом вихователів дитина пізнає елементи моральної культури, основи толерантності, засвоює духовні цінності народу, краю, в якому живе. Завдання вихователів – постійно спрямовувати дитину на добро, толерантне ставлення заради людей під час роботи з книжкою, постійно вести думку дитини, як ниточку великого клубка духовного багатства в національному аспекті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К.: Освіта, 1996. 304 с.
2. Діленко В. Українська дитяча література як джерело виховання толерантності в дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Випуск 61. Серія 5. С. 77–80.
3. Юзвак Ж. Розвивальна сила краси. *Початкова школа*. 2000. № 5. С. 4–5.
4. Побірченко Н.С. Василь Сухомлинський: формування дитячої особистості засобами художньої літератури. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 1(42). С. 5–12.
5. Ушинський К.Д. Рідне слово. Книжка для тих, хто навчає. Вибр. пед. тв.: В 2 т. Т. 2. К.: Рад. шк., 1983. 359 с.
6. Богданець-Білоskalенко Н.І. У барвистому віночку. Хрестоматія. Навч. посібник для роботи з дітьми у дошкільн. навч. закладах. К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. 728 с.
7. Гавриш Н. Художня література в освітньому процесі: сучасні технології. *Дошкільне виховання*. 2011. № 2. С. 4–9.

REFERENCES:

1. Rusova, S. (1996). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. Osvita.
2. Dilenko, V. (2018). Ukrainska dytiacha literatura yak dzherelo vykhovannia tolerantnosti v ditei doshkilnoho viku [Ukrainian children's literature as a source of tolerance education in preschool children]. *Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. 61(5), p. 77–80.
3. Yuzvak, Zh. (2000). Rozvyvalna syla krasny [The developmental power of beauty]. *Pochatkova shkola*, 5, p. 4–5.
4. Pobirchenko, N.S. (2004). Vasyl Sukhomlynskyi: formuvannia dytiachoi osobystosti zasobamy khudozhnoi literatury [Vasyl Sukhomlynskyi: formation of children's personality by means of fiction]. *Pedahohika i psykhohihiia*, 1(42), c. 5–12.
5. Ushynskyi, K.D. (1983). *Ridne slovo. Knyzhka dlia tykh, khto navchaie* [Native word. A book for those who teach]. Rad. shk.
6. Bohdanets-Biloskalenko, N.I. (2012). *U barvystomu vinochku. Khrestomatiia* [In a colorful wreath. Reader]: *Navch.posibnyk dlia roboty z ditmy u doshkiln.navch.zakladakh*. Vydavnychy Dim "Slovo".
7. Havrysh, N. (2011). Khudozhnia literatura v osvithnomu protsesi: suchasni tekhnolohii [Fiction in the educational process: modern technologies]. *Doshkilne vykhovannia*, 2, s. 4–9.

УДК 373.2.015.3(489):5

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.3>

Ірина ГАЗІНА

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

ORCID: 0000-0002-1730-417X

Бібліографічний опис статті: Газіна, І. (2023). «Лісові школи» в системі дошкільної освіти: данський досвід. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.3>

«ЛІСОВІ ШКОЛИ» В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДАНСЬКИЙ ДОСВІД

У статті з'ясовується суть та місце в системі дошкільного виховання ряду скандинавських країн, зокрема Данії, «лісових шкіл», які в умовах пріоритетності екологічного виховання, зростання ролі природного педагогічного середовища в практиці закладів дошкільної освіти сучасних європейських країн, набувають все більшої популярності та поширення.

Автор торкається питання історії виникнення «лісових шкіл», з'ясовується чому саме в скандинавській системі виховання практика «лісових шкіл» отримала найбільше застосування. Зокрема, акцентовано увагу на тому, що в посиленій педагогічній програмі, якою керуються дошкільні заклади Данії, особлива увага приділяється саме проблемі природи та виховання на свіжому повітрі, а в практиці данських закладів дошкільної освіти (центрів денного догляду) природне середовище стало середовищем здійснення освітнього процесу, в якому формуються найнеобхідніші для дитини компетентності. Насамперед, це набуття дітьми конкретного досвіду взаємодії з природою, відчуття себе її частинкою. Також у статті звертається увага на ролі вихователів в організації природного педагогічного середовища в умовах «лісової школи».

Автор торкається питання щодо набуття дітьми в умовах «лісової школи» вміння оцінювати ризики та діяти відповідно. Відзначається, що в Данії важливою частиною навчального середовища дітей є ризик і виклик. Там вважають, що діти мають навчитися самостійно оцінювати різноманітні ризики та приймати виклики. Відповідно, педагоги мають підтримувати та направляти дітей у тому, як оцінювати ризики для себе, яку обирати поведінку, як визначати ступінь безпеки в різних ситуаціях. І тут надзвичайно великою є роль педагогів, які мають ігри дошкільників в умовах «лісової школи» зробити максимально безпечними, водночас залишити для дітей простір та можливість для самостійного оцінювання наявних ризиків, самостійного вибору моделі поведінки.

Ключові слова: Данія, система дошкільної освіти, «лісова школа», природа, природне педагогічне середовище.

Iryna HAZINA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, Ohienko str., 61, Kamianets-Podilskyi, Khmelnytskyi region, Ukraine, 32300

ORCID: 0000-0002-1730-417X

To cite this article: Hazina, I. (2023). “Lisovi shkoly” v systemi doshkilnoi osvity: danskyi dosvid [“Forest schools” in the preschool education system: the danish experience]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 18–24, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.3>

**“FOREST SCHOOLS” IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM:
THE DANISH EXPERIENCE**

The article determines the essence and role of "forest schools" in the system of preschool education of a number of Scandinavian countries, in particular Denmark. The "forest schools" are becoming increasingly popular and widespread in conditions of the environmental education priority, the growing role of the natural pedagogical environment in the practice of preschool education institutions of modern European countries.

The author touches on the issue of the history of "forest schools", it is clarified why the "forest schools" practice was most widely used in the Scandinavian education system. In particular, attention is focused on the fact that in the enhanced pedagogical program of Danish preschool institutions, special attention is paid to the problem of nature and education in the fresh air, and in the practice of Danish preschool education institutions (day care centers), the natural environment

has become the environment for the implementation of the educational process, in which the most necessary competencies for a child are formed. First of all, it is children's acquisition of specific experience of interaction with nature, the feeling of being a part of it. The article also draws attention to the role of educators in the organization of a natural pedagogical environment in conditions of a "forest school".

The author touches on the issue of children's acquisition of the ability to assess the risks and act accordingly in "forest school" conditions. It is noted that risk and challenge are an important part of children's educational environment in Denmark. They believe that children should learn to independently assess various risks and accept challenges. Accordingly, teachers should support and guide children in how to self-assess risks, how to choose behavior, how to determine the degree of safety in various situations. And here the role of teachers is extremely important, since they have to make the games of preschoolers in the conditions of the "forest school" as safe as possible, at the same time leaving space and opportunities for children to independently assess existing risks and choose a model of behavior.

Key words: Denmark, preschool education system, "forest school", nature, natural pedagogical environment.

Актуальність проблеми. Питання організації та функціонування «лісових шкіл», зокрема й для дітей дошкільного віку, є сьогодні актуальними. При цьому слід зважати на декілька наступних моментів. По-перше, даний вид закладів дошкільної освіти успішно практикується в системі освіти скандинавських країн (особливо вони є популярними в Данії), а також інших європейських країн (скандинавський досвід активно переймають, зокрема, в Англії). По-друге, сучасна система дошкільної освіти України переживає період докорінної реформації. Ми все більше відходимо від виховних та освітніх стандартів радянської доби, коли акцент робився на нагромадженні масиву знань, інформації (часто не завжди потрібної в подальшому житті) та ідеологічному впливові, коли малюки практично з народження попадали під щільну опіку та контроль з боку вихователів, вчителів та партійних структур, які їх виховували в дусі відданості ефемерним ідеям марксизму-ленінізму. Водночас, прагнемо керуватися в справі виховання майбутніх поколінь українців саме європейськими загальнолюдськими демократичними цінностями, не відкидаючи традиційних українських національних пріоритетів, та спрямовуємо зусилля не на те, щоб діти запам'ятовували максимальний масив інформації, а на те, щоб вони вчилися мислити, аналізувати, самостійно знаходити шляхи вирішення наявних проблем та розв'язання поставлених задач, щоб вони, насамперед, формували в собі людські якості, необхідні для життя в сучасному цивілізованому, демократичному суспільстві. Ми в даному сенсі звертаємо увагу на ті позитивні напрацювання європейських колег, які вже довели свою успішність. Насамкінець, війна, розв'язана в 2014 р. проти України агресивним московським режимом, що призвела до величезних людських жертв, руй-

нування української інфраструктури, зокрема й освітньої, змусила шукати шляхи для порятунку не лише життя тисяч наших співгромадян, а й для налагодження освітнього процесу, поза яким не має залишитися жодна дитина, яка змушена була покинути домівку, звичне середовище, заклад освіти. Зокрема, однією з форм такої роботи стала організація так званих «лісових шкіл» для дітей-переселенців, які прибули з охоплених бойовими діями районів України. Таке собі місце, де можна забути про війну, організоване, зокрема, на Івано-Франківщині у Верховині і де діти живуть у гірських садибах, щодня відвідують різноманітні майстер-класи, вивчають гуцульську культуру та мандрують Карпатами («Mistse, de mozhna zabuty pro viinu»: yak u Karpatakh pratsiuie «Lisova shkola» dlia ditei-pereseletsiv). Безперечно, така форма роботи може і повинна реалізовуватися в Україні і надалі. Особливо, зважаючи на унікальні природні умови, інтерес в суспільстві до самого спілкування з природою, а також ознайомлення з народними традиціями та звичаями. При цьому вона вбачається доречною на різних етапах освітньої діяльності, зокрема, й в роботі з дітьми дошкільного віку.

Тому, власне дана проблематика виглядає актуальною та цікавою для дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Слід відзначити, що проблема функціонування «лісових шкіл» та їх місця в системі виховання дітей дошкільного віку залишається не дослідженою у вітчизняній науці. Водночас різні питання, які стосуються екологічного виховання та ролі природного середовища у вихованні дошкільників сьогодні активно розробляються українськими педагогами. Про важливість даної проблематики свідчить той факт, що освітній напрям «Дитина у природному довкіллі» визначений в якості одного

з пріоритетних в Базовому компоненті дошкільної освіти України. Відтак, йдеться про формування природничо-екологічної компетентності дітей дошкільного віку, яка передбачає формування їх здатності «...до доцільної поведінки в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів» (Bazovyi komponent doshkilnoi osvity, 2021). Проблему ролі природного середовища у процесі виховання дітей дошкільного віку досліджували у своїх працях Г. Беленька, Т. Науменко, О. Половіна, А. Бродовська; різним аспектам екологічного виховання дошкільників присвячені дослідження Н. Глухової, Н. Горопахи, О. Каплуновської та О. Самсонової, Н. Лисенко, В. Маршицької, З. Плохій та Н. Яришевої. Окремих аспектів виховання дітей дошкільного віку у зарубіжних країнах, зокрема у Данії, торкалися Л. Загородня, Н. Ударцева, О. Половіна. Однак дана проблематика (в сенсі аналізу зарубіжного досвіду та його моделювання в умовах України), на жаль, залишається не достатньо дослідженою.

За кордоном, звичайно, тематика «лісових шкіл» отримала значно більшої уваги. У цьому сенсі слід відзначити роботу Джейн Вільямс-Зігфредсен «Розуміння підходу данської лісової школи. Навчання раннього віку на практиці», в якій подано докладний аналіз становлення та особливостей функціонування системи «лісових шкіл» Данії (Williams-Siegfredsen, 2017).

Зважаючи, що дана проблематика не отримала достатнього теоретичного вивчення в середовищі вітчизняних науковців та практичної апробації в умовах українського дошкільця, варто акцентувати увагу на сутності такої форми організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку, як «лісові школи». При цьому, гадається, доречним буде звернення до досвіду Данії, де такі заклади освіти саме виникли та де досягнуті помітні позитивні результати їх функціонування.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати можливість використання данського досвіду створення та функціонування «лісових шкіл» в умовах української системи дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Власне система освіти Данії (особливо це стосується дошкільця) зорієнтована на максимальне використання в процесі навчання

та виховання природного середовища. На це спрямовує посилену педагогічну програму, на основі якої будують свою роботу данські заклади дошкільної освіти (центри денного перебування). Відповідно, вони мають, насамперед, створювати умови для «гарного дитинства», де б дитина могла отримати «...простір, час і спокій, щоб просто бути дитиною» (The strengthened pedagogical curriculum. Framework and content, 2018). У цьому сенсі саме природне середовище розглядається як один з головних чинників виховання. Не дарма серед шести основних тем, які виділено в програмі, значиться «Природа, життя на свіжому повітрі та наука» (The strengthened pedagogical curriculum. Framework and content, 2018, p. 10). Сама назва даної теми говорить, що ознайомлення з природою, її дослідження має відбуватися в ході безпосереднього спілкування дитини з природою, в умовах максимального перебування дітей на свіжому повітрі.

При цьому слід сказати, що спілкування з природою не зводиться лише до простого тривалого перебування дітей на природі. Зустріч з природою, перебування в природному середовищі передбачає реалізацію конкретних освітніх цілей. По-перше, діти мають отримати конкретний досвід взаємодії з природою, у них має сформуватися цікавість та бажання досліджувати природу, а також відчуття зв'язку людини з природою. По-друге, діти мають отримати найперші наукові відомості щодо різноманітних природних явищ (Nature, outdoor life and science. Knowledge and inspiration to work with the curriculum theme, 2019, p. 3).

Коли йдеться про систему дошкільної освіти Данії, власне як і інших скандинавських країн, звертається увага на максимальну інтеграцію всього освітнього процесу в природне середовище. Тут і часті виходи на природу, і наявність у всіх дошкільних закладах ділянки, де на свіжому повітрі діти проводять більшу частину часу, і той факт, що скандинавська система освіти побудована на основі ідей відомого педагога, засновника першого дитячого садка Фрідріха Фребеля. Вважається, що саме його ідеї спонукали скандинавських педагогів на створення системи дитячих садків, які включають природне середовище та максимально створюють можливості для розвитку дітей на свіжому повітрі (Williams-Siegfredsen, J. Forest schools in

Early Years – What they are, where they started and their ethos). Дійсно, в даному сенсі слід сказати, що однією з основних у виховній системі Фребеля стала теза, що розвиток дитини залежить від того, настільки вона отримує змогу діяти вільно у відповідності до власних потреб та своєї природи (Lytvynenko, 2017, p. 166). Водночас, часто згадуються «лісові школи». Про значення останніх говорить такий промовистий факт, що лютому 2022 р. під час офіційного візиту дружини спадкоємця британського престолу герцогині кембріджської Кейт Міддлтон до Данії, другий день програми вона присвятила спілкуванню з учнями та організаторами лісового дитячого садка Stenurton Forest School. Слід сказати, що подібні події, які є виключно важливими як з культурного, так і з політичного, завжди надзвичайно ретельно готуються й не передбачають жодних випадкових подій. Тому відвідування представниці британської королівської сім'ї саме «лісової школи» промовляє саме про неабияке значення даного типу закладів в освітній системі Данії та відповідний інтерес в інших країнах.

Отже, що таке «лісові школи», коли вони виникли та яку роль відіграють сьогодні в скандинавській системі дошкільної освіти?

Власне «лісові школи» – це специфічний продукт скандинавського ставлення до виховання дітей, з домінуванням переконання, що найкращі умови для розвитку дитини створюються в природному середовищі.

Уже невдовзі після появи ідей Фрідріха Фребеля та заснування ним у 1840 р. першого дитячого садка в Німеччині, данський педагог Сьорен Соренсен у 1854 р. відкрив так звану «ігрову та підготовчу» школу, в якій перебування дітей на свіжому повітрі було покладено в основу виховної системи. Він, зокрема, писав: «Дітей у віці чотирьох і п'яти років не можна ув'язнювати в брудній безповітряній шкільній кімнаті, у такому молодому віці вони повинні мати можливість ігор і руху, особливо на свіжому повітрі» (Williams-Siegfredsen, 2017, p. 8). У 1901 р. Софус Баггер разом зі своєю дружиною Хедевіг заснували перший «folkebørnehave» (державний дитячий садок для «звичайних робочих людей»). Там діти мали можливість проводити час на ігрових майданчиках та садах місцевих мешканців, де були кури, гуси, качки. Відтак, діти могли

поєднувати працю та гру, на думку Баггера, отримуючи таким чином «досвід природи та природних речей». А в У 1943 р. Джон Бертелсен започаткував ігровий майданчик у Emdrup Banke у Копенгагені. Він назвав його «сміттевим» ігровим майданчиком, адже його було наповнено старим деревом, олією та переробленими матеріалами, щоб діти могли будувати та грати з ними. Нарешті, у 1952 Елла Флатау, звичайна мати з передмістя Копенгагена, запропонувала створити «vandrebornehave» (мандрівний дитячий садок), таку собі мобільну школу, в діяльності якої значне місце відводилося саме прогулянкам до лісу. Діти щоранку збиралися на зустрічі та йшли у ліси та поля на день. Наприкінці дня вони знову збиралися на місці зустрічі, щоб батьки забрали їх (Williams-Siegfredsen, 2017, p. 8).

Власне таким чином і було започатковано практику створення лісових дитячих садків («skovbornehaver»), у яких ліс стає своєрідною класною кімнатою, а заняття на свіжому повітрі – частиною навчальної програми.

У Швеції подібні «лісові школи» з'являються у 1957 р. (там вони отримали назву «Skogsmulle» (школи Мулле). Їх поява була пов'язана з іменем веселого туриста-гітариста Гости Фрома, який був одним з лідерів шведського молодіжного руху «На природу в будь-яку погоду!» і який написав сучасну шведську казку про лісового Мулле та його друзів. Головним завданням таких шкіл стала організація та популяризація практики тривалого перебування дітей на свіжому повітрі, життя у злагоді з природою.

Казка про Мулле невдовзі переросла в цілий напрямок педагогіки, в основі якого лежало тісне поєднання власне педагогіки з екологічним вихованням. А сама система таких «лісових шкіл» постала у вигляді так званих «сходинок розвитку».

На першій сходинці діти привчалися любити природу, отримувати задоволення від перебування на природі за будь-якої погоди. На другій – вчилися спостерігати за природним доквіллям. На третій – усвідомлювали взаємозв'язки в природі. На четвертій – діти починали розуміти здатність людини впливати на природу, водночас переконувалися, що людський вплив не завжди несе користь природі. На п'ятій сходинці дитина навчалася розуміти, що вона теж є частинкою природи. Відтак,

природу слід берегти, а не руйнувати. Нарешті, шоста сходинка – це усвідомлення, що від поведінки людини в природі залежить не лише екологія, але й саме життя людини (Polovina, O. A. *Ekolohichne vykhovannia osobystosti u Shvetsii*).

Сьогодні «лісові школи» є надзвичайно популярними не лише в Скандинавії. Подібні навчальні та виховні заклади з'явилися у Великій Британії, США, Японії. Та, звичайно, залишаються одними із знакових явищ в системі освіти Данії, Швеції, Норвегії.

Повертаючись до Данії, слід відзначити, що там немає однакових, чи типових, «лісових шкіл». Кожен такий заклад має свої особливості в залежності від того, де він знаходиться (в сільській місцевості, напівсільській чи міській), хто його використовує (педагоги, діти чи батьки). Є місця, розташовані власне в лісі, які зазвичай саме називаються лісовими або природними дитячими садками. У них природне середовище слугує відправною точкою для діяльності або протягом усього дня, або його частини, кожен день, цілий рік. Є дитячі садки, що мають «лісові групи». Це групи дітей та опікунів, які виїжджають зі свого оточення на частину, або весь тиждень в ліс. Такі групи зазвичай мають постійне або напівпостійне укриття в лісі. Часто дитячі заклади просто використовують наявний у них відкритий майданчик для навчання дітей на свіжому повітрі (Williams-Siegfredsen, J. *Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos*).

Як уже зазначалося вище, природа в системі дошкільної освіти Данії займає особливе місце. І справа не лише в тому, що однією з шести основних тем, на які спрямовують свою діяльність заклади дошкільної освіти, значиться «Природа, життя на свіжому повітрі та наука». В інших усіх темах, таких як «Різнобічний особистісний розвиток», «Соціальний розвиток», «Спілкування та мова», «Тіло, органи чуття і рух» та «Культура, естетика та громада» важливим навчальним майданчиком виступає саме природне середовище.

У межах цих шести тем реалізуються чотири основні навчальні процеси: «вміти», «відчувати», «насолоджуватися» та «розуміти», де саме природа, лісові майданчики, майданчики для ігор на свіжому повітрі виступають

в якості унікального та незамінного навчального середовища.

Так в умовах природного середовища діти отримують унікальну можливість фізичного розвитку. Для цього дітям потрібно місце де б вони могли вилазити на дерева, стрибати, бігати та кататися на велосипеді. Це все сприяє розвитку сенсорних, тілесних, соціальних та інтелектуальних здібностей.

На природі у дітей розвивається позитивне ставлення до себе, адже там вони можуть перевіряти себе за допомогою фізичних дій. Вони розвивають важливі навички саморегуляції, діючи відповідно визначеному розпорядку.

Саме на природі у дітей з'являється можливість «відчутти». Це може бути здивування, радість, щастя та страх. Перебуваючи на природі, діти отримують задоволення від різноманітних сенсорних відчуттів – запахів, звуків, смаків й текстур. Адже, посидіти біля багаття, відчутти його тепло в холодний день, почути як шелестять під дією вітру дерева, посмакувати млинцями, приготовленими на багатті, – це все створює найширший спектр задоволення, що є частиною навчального процесу.

На природі створюються можливості для формування в дітей розуміння життя. Там вони дізнаються про деякі, невідомі їм процеси життєвого циклу, обговорюють з педагогами різні питання етики та моралі в їх природньому контексті.

Педагоги в Данії вважають, що ці чотири процеси навчання є визначальними для розвитку у дітей навиків и компетенцій повноцінної особистості (Williams-Siegfredsen, J. *Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos*).

Насамкінець, хочеться звернути увагу на ще один аспект, характерний для данської системи дошкільної освіти, який практикується, зокрема, й в умовах «лісових шкіл». Так, в Данії важливою частиною навчального середовища дітей є ризик і виклик. Там вважають, що діти мають навчитися самостійно оцінювати різноманітні ризики та приймати виклики. Відповідно, педагоги мають підтримувати та спрямовувати дітей у тому, як оцінювати ризики для себе, яку обирати поведінку, як визначати ступінь безпеки в різних ситуаціях (Williams-Siegfredsen, 2017, p. 12).

Зокрема, Джейн Вільямс-Зігфредсен у даному контексті описує доволі цікавий епі-

зод. Під час одного з візитів до подібного лісового садочка вона була вражена побаченим. Діти вільно гуляли лісом, гралися, лазили по деревах, придумували різноманітні ігри, використовуючи навколишні природні матеріали. Її увагу привернув маленький хлопчик, який заліз на високе дерево. Вона з тривогою звернулася до вчителя: «Там наверху дитина!»

– Так, є, – підтвердив її слова вчитель.

З жахом вона вигукнула: «Але ж він може впасти!».

– Так, – погодився педагог, – може. Проте зазвичай вони цього не роблять (Williams-Sieghfredsen, J. Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos).

Складається враження, що педагог виявив необачність та нехтування елементарними правилами безпеки. Однак саме в цьому й полягає один з важливих принципів данського виховання. Діти мають самі навчитися оцінювати небезпеку та регулювати свої дії відносно можливих ризиків. В умовах природного середовища створюються оптимальні для цього умови.

Тут слід звернути увагу на думку доктора Джеймі Гелпіна, який стверджує, що вкрай важливими є вільні дитячі ігри, у яких діти відчувають хвилювання та страх, які характеризуються невизначеністю. Беручи участь в таких іграх, діти можуть отримати порізи та подряпини, водночас вони розвивають наполегливість і стійкість. І тут надзвичайно великою є роль педагогів, які мають такі ігри дошкільників зробити для них максимально безпечними, водночас залишити для дітей простір та можливість для самостійного оцінювання наявних ризиків, самостійного вибору моделі поведінки. У цьому випадку, як зазначає Дж. Гелпін, слід перебувати у постійному діалозі з дітьми, рухатись від умов чіткої регламентації до поступового пом'якшення правил та надання більшої свободи дітям (Galpin J. Adventurous play – is it worth the risk?). Відтак, за показною байдужістю педагога криється кропітка робота, постійна увага та контроль, готовність

в будь-який момент прийти на допомогу, підказати, навчити. У такому разі, дитячі ігри на свіжому повітрі, особливо в лісі, звичайно, є ризикованими, але безпечними (Shvadchak, N. Doshkilna osvita Norvehii: yak ditei navchaliut vidpovidalnosti u samostiinosti).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи даний матеріал, слід зазначити, що сучасне покоління дітей, при всіх його позитивах, не може не викликати занепокоєння. Технологічне сьогодення не могло не відобразитися на ньому. Адже сучасні діти – це діти, які більшу частину свого часу перебувають у якійсь віртуальній реальності: яскраві анімаційні фільми, кліпи, телевізійні реклами, динамічні комп'ютерні ігри цілковито їх захоплюють. Водночас можемо спостерігати їх відхід від природи, від контактів з нею. У більшості сучасних дітей відсутній досвід походів, вони ніколи не сиділи біля вечірнього вогнища, не куштували печену на вугіллі картоплю, вони не вміють лазити по деревах, будувати курінь в лісі тощо. Звичайно, хтось скаже, що без цього можна обійтись, що це лише створює зайві проблеми та містить у собі приховані для дітей небезпеки. Однак, скільки дитина втрачає того, що має пізнати саме в дитинстві, вона не набуває необхідного досвіду, не навчається самостійно вирішувати задачі та контролювати свої дії (навіть з огляду на те, настільки вони є безпечними для самої дитини та оточуючих).

Можливо, саме період дошкільного дитинства є саме тим часом, коли мають бути закладені основи особистості, де є місце розуміння природи і свого місця в природі, готовності до дорослого життя в природному середовищі.

Перспективи подальших наукових досліджень у цьому напрямку вбачаємо у вивченні особливостей функціонування системи дошкільної освіти скандинавських країн, що вбачається актуальним з огляду на перспективи євроінтеграції України та розбудови нової європейської демократичної системи освіти після перемоги.

ЛІТЕРАТУРА:

1. «Місце, де можна забути про війну»: як у Карпатах працює «Лісова школа» для дітей-переселенців. URL: <https://suspilne.media/272972-misce-de-mozna-zabuti-pro-vijnu-ak-u-karpatah-pracue-lisova-skola-dla-ditej-pereseleciv/>
2. Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold. København : Børne-og Socialministeriet, 2018. 58 p.
3. Galpin J. Adventurous play – is it worth the risk? URL: <https://www.teachearlyyears.com/enabling-environments/view/play-its-worth-the-risk>

4. Natur, udeliv og science. Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet. København : Danmarks Evalueringsinstitut, 2019. 35 p.
5. Williams-Sieghfredsen J. Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos. URL: <https://www.teachearlyyears.com/enabling-environments/view/danish-forest-schools>
6. Williams-Sieghfredsen J. Understanding the Danish Forest School Approach. Early Years Education in Practice. London, 2017. 120 p.
7. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол.: Байєр О. М., Безсонова О. К., Брежнєва О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П., Косенчук О. Г., Корнєєва О. Л., Лисенко Г. М., Левінець Н. В., Машовець М. А., Мордоус І. О., Нерянова С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Рейпольська О. Д., Шевчук А. С. Сайт МОН. 2021. 38 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01.pdf>
8. Литвиненко Т. С. Принцип природовідповідності у філософії виховання Фрідріха Фребеля // *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків : ХНПУ, 2017. Вип. 48 (частина І). С. 166.
9. Половіна О. А. Екологічне виховання особистості у Швеції. URL: <http://www.dom-prirody.com.ua/podiie-ta-zahodi/vidbulisa/26bereznavidbuvsaseminardosvidekologichnogovihovannavzarubiznihosvitnihsistemah>
10. Швадчак Н. Дошкільна освіта Норвегії: як дітей навчають відповідальності й самостійності. URL: <https://nus.org.ua/articles/doshkilna-osvita-norvegiyi-yak-ditej-navchayut-vidpovidalnosti-j-samostijnosti/>

REFERENCES:

1. “Mistse, de mozhna zabuty pro viinu”: yak u Karpatakh pratsiuie “Lisova shkola” dlia ditei-pereseletsiv. [“A place where you can forget about the war”: how the “Forest School” works for displaced children in the Carpathians]. URL: <https://suspilne.media/272972-misce-de-mozna-zabuti-pro-vijnu-ak-u-karpatah-pracue-lisova-skola-dla-ditej-pereseleciv/> [in Ukrainian]
2. The strengthened pedagogical curriculum. Framework and content. (2018). Copenhagen: Ministry of Children and Social Affairs. 58 p. [in Denmark]
3. Galpin J. Adventurous play – is it worth the risk? URL: <https://www.teachearlyyears.com/enabling-environments/view/play-its-worth-the-risk>. [in English]
4. Nature, outdoor life and science. Knowledge and inspiration to work with the curriculum theme. (2019). Copenhagen: Danish Evaluation Institute. 35 p. [in Denmark]
5. Williams-Sieghfredsen, J. Forest schools in Early Years – What they are, where they started and their ethos. URL: <https://www.teachearlyyears.com/enabling-environments/view/danish-forest-schools> [in English]
6. Williams-Sieghfredsen, J. (2017) Understanding the Danish Forest School Approach. Early Years Education in Practice. London, 2017. 120 p. [in English]
7. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2021) [Basic component of preschool education] / avt. kol.: Baiier O. M., Bezsonova O. K., Brezhnieva O. H., Havrysh N. V., Zahorodnia L. P., Kosenchuk O. H., Kornieieva O. L., Lysenko H. M., Levinets N. V., Mashovets M. A., Mordous I. O., Nerianova S. I., Pirozhenko T. O., Polovina O. A., Reipolska O. D., Shevchuk A. S. Sait MON, 38 p. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01.pdf> [in Ukrainian]
8. Lytvynenko, T. S. (2017) Pryntsyp pryrodovidpovidnosti u filosofii vykhovannia Fridrikha Frebelia. [The principle of conformity to nature in the philosophy of education of Friedrich Froebel] // *Naukovyi visnyk. Seriiia “Filosofia”*. Kharkiv : KhNPU, 2017. Vyp. 48 (chastyna I). S. 166. [in Ukrainian]
9. Polovina, O. A. Ekolohichne vykhovannia osobystosti u Shvetsii. [Ecological personality education in Sweden]. URL: <http://www.dom-prirody.com.ua/podiie-ta-zahodi/vidbulisa/26bereznavidbuvsaseminardosvidekologichnogovihovannavzarubiznihosvitnihsistemah> [in Ukrainian]
10. Shvadchak, N. Doshkilna osvita Norvehii: yak ditei navchayut vidpovidalnosti y samostiinosti. [Preschool education in Norway: how children are taught responsibility and independence]. URL: <https://nus.org.ua/articles/doshkilna-osvita-norvegiyi-yak-ditej-navchayut-vidpovidalnosti-j-samostijnosti/>. [in Ukrainian]

УДК 373.2.011.3-051:005.591.6

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.4>

Олександра ЄМЧИК

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: 0000-0003-0261-8595

Бібліографічний опис статті: Ємчик, О. (2023). Інноваційна діяльність як вид педагогічної творчості вихователя закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.4>

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВИД ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу особливостей інноваційної діяльності у контексті відповідності вимогам до педагогічної творчості фахівця з дошкільної освіти. Наголошено на необхідності провадити інноваційну діяльність вихователем закладу дошкільної освіти, залучаючи при цьому власний творчий потенціал. Від рівня його сформованості залежатиме успішність та якість освітнього процесу.

Основною метою роботи педагога з дітьми є формування компетентностей, достатніх для адаптації дитини до умов оточуючого середовища, здатності відповідати на виклики, зокрема й освітні, приймати самостійні рішення стосовно завдань та результатів власної діяльності. Узагальнено, що розвиток дошкільної освіти, її перехід на новий якісний рівень неможливий без розробки та впровадження інноваційних технологій виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку.

Інноваційну педагогічну діяльність визначено як комплексну, багатофункціональну діяльність особистості, засновану на її активності та спрямовану на осмислення педагогічного досвіду та трансформацію освітнього процесу на його основі з метою підвищення ефективності педагогічних впливів шляхом впровадження інновацій. Співставлено ознаки, етапи, рівні інноваційної діяльності педагога із змістовими характеристиками творчої педагогічної діяльності.

Визначено, що інноваційні зміни в дошкільній освіті можливі тільки за наявності підготовлених кваліфікованих педагогічних кадрів, у яких сформована інноваційна компетентність на основі творчого педагогічного потенціалу. Важливість формування готовності вихователя до здійснення інноваційної та творчої педагогічної діяльності під час організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а також створення відповідного середовища зумовили впровадження відповідних освітніх компонентів в освітні програми підготовки бакалавра (Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті) та магістра дошкільної освіти (Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти).

Ключові слова: інноваційна діяльність, творча діяльність, педагогічна творчість, вихователь закладу дошкільної освіти

Oleksandra YEMCHYK

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer 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: Yemchyk, O. (2023). Innovatsiina diialnist yak vyd pedahohichnoi tvorchosti vykhovatelja zakladu doshkilnoi osvity [Innovative activity as a type of preschool teacher's pedagogical creativity]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 25–30, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.4>

INNOVATIVE ACTIVITY AS A TYPE OF PRESCHOOL TEACHER'S PEDAGOGICAL CREATIVITY

The article is devoted to the analysis of the features of innovative activity in the context of compliance with the requirements for pedagogical creativity of a specialist in preschool education. It is emphasized the need to carry out innovative activities by the teacher of the preschool educational institution, at the same time involving his own creative potential. The success and quality of the educational process will depend on the level of its formation.

The main goal of a teacher's work with children is the formation of competencies sufficient for the child's adaptation to the conditions of the surrounding environment, the ability to respond to challenges, including educational ones, to make

independent decisions regarding the tasks and results of one's own activities. In general, the development of preschool education, its transition to a new qualitative level is impossible without the development and implementation of innovative technologies for the education, training and development of preschool children.

Innovative pedagogical activity is defined as a complex, multifunctional activity of a person, based on his activity and aimed at understanding the pedagogical experience and transforming the educational process based on it in order to increase the effectiveness of pedagogical influences through the introduction of innovations. The signs, stages, and levels of the pedagogue's innovative activity are compared with the substantive characteristics of creative pedagogical activity.

It was determined that innovative changes in preschool education are possible only in the presence of trained and qualified pedagogical personnel, who have developed innovative competence based on creative pedagogical potential. The importance of forming the educator's readiness to carry out innovative and creative pedagogical activities during the organization, provision and implementation of the educational process in a preschool educational institution, as well as the creation of a suitable environment led to the introduction of relevant educational components into the educational programs of the bachelor's degree (Innovative pedagogical technologies in preschool education) and the master's degree of preschool education (Pedagogical creativity and self-management of the organizer of preschool education).

Key words: *innovative activity, creative activity, pedagogical creativity, preschool teacher.*

Актуальність проблеми. Увага суспільства і держави до якості освіти дитини дошкільного віку, зумовлена важливістю цього вікового періоду загалом для формування та розвитку особистості, що підтверджується усе більшою кількістю психолого-педагогічних досліджень. Саме тому, чи не найважливіше значення має організація освітнього процесу для дітей у цей період центральне місце у якому завжди займатиме педагог – вихователь закладу дошкільної освіти.

Така велика відповідальність, покладена на фахівця в галузі дошкільної освіти окреслена відповідними функціями професійного стандарту (Наказ Міністерства № 755-21 від 19 жовтня 2021 р.) – організація, забезпечення та реалізація освітнього процесу, участь у створенні підтримки та розвитку здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища, партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, професійний розвиток та самовдосконалення (Наказ, рр. 7–8).

Професійна діяльність вихователя, за цим документом, пов'язана з підвищеним рівнем психофізіологічного та емоційного навантаження. Такий підхід зумовлений двома важливими загальними компетентностями, необхідними професіоналу-педагогу в його роботі: здатність до прийняття ефективних рішень у професійній діяльності та відповідного ставлення до обов'язків, мотивування людей до досягнення спільної мети; здатність до творчого пошуку та реалізації нових ідей, до самопрезентації та результатів професійної діяльності; здатність до керування власним життям і кар'єрою, планувати й управляти культурними та соціальними проектами, критично мислити (Наказ, рр. 6).

Такий підхід суспільства та держави детермінує необхідність розглянути діяльність педагога-вихователя як провідну рушійну силу у розвитку особистості дитини та власної особистості, як професіонала. Адже реформування системи освіти, зумовлене змінами у сучасному суспільстві відповідним чином викликає і важливість оцінки готовності фахівців до реалізації поставлених завдань.

У будь-якому випадку практично кожен педагогічний працівник закладу дошкільної освіти стикнеться з необхідністю впроваджувати нові умови та вимоги в освітній процес закладу, адже перший етап реформування ознаменував затвердження Стандарту дошкільної освіти ще у 2021 р. Наразі триває активне оновлення освітніх та освітньо-розвивальних програм для роботи з дітьми раннього та дошкільного віку. Таким чином, у кінцевому результаті кожен вихователь зіткнеться із необхідністю провадити інноваційну діяльність, залучаючи при цьому власний творчий потенціал. І від рівня його сформованості залежатиме успішність та якість освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади підготовки педагогів до інноваційної діяльності висвітлені у працях К. Ангеловські, І. Дичківської, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Кременя, М. Кларіна, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Паламарчук, І. Підласого, О. Пехоти, О. Пометун, Л. Подимової, І. Піскарьової, О. Хомерики, О. Хуторського, Н. Юсуфбекової та ін.

Вивченню окремих аспектів розвитку творчої особистості та психолого-педагогічних чинників, що сприяють становленню її якостей присвячено дослідження Г. Альтшуллера, Б. А. Брушлинського, В. Вербця, Л. Виготського,

Н. Вишнякової, Дж. Гілфорда, В. Дружиніна, В. Загв'язинського, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Кульчицької, А. Лука, А. Маслоу, В. Моляка, Я. Пономарьова, В. Рибалки, К. Роджерса, В. Роменця, С. Рубінштейна, О. Семенова, С. Сисоєвої, Т. Сущенко, П. Торренса, М. Холодної, Г. Чистякової, М. Ярошевського та ін.

Мета дослідження полягає в аналізі особливостей інноваційної діяльності у контексті відповідності вимогам до педагогічної творчості фахівця з дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміни у системі освіти, зокрема й дошкільної, спрямовані на підвищення конкурентоспроможності та професійної мобільності випускників закладів вищої освіти на ринку праці, поглиблення її фундаментальності та посилення практичної складової професійної підготовки (Pidlypniak, 2022, pp. 31). Тобто фахівець з дошкільної освіти, працюючи вихователем у сучасному закладі опиняється в умовах гострої необхідності пристосовуватись до мінливих умов, динамічності та плинності освітнього процесу. Адже основною метою роботи педагога з дітьми є формування компетентностей, достатніх для адаптації дитини до умов оточуючого середовища, здатності відповідати на виклики, зокрема й освітні, приймати самостійні рішення стосовно завдань та результатів власної діяльності.

Постійна трансформація суспільства вимагає й мобілізації вихователем власного потенціалу для забезпечення найбільш успішних результатів педагогічної діяльності, як для себе, так і для дітей дошкільного віку. А це означає, що у своїй роботі фахівець не омине й впровадження інновацій. Сьогодні освітній процес повинен не тільки дати знання, вміння та навички інноваційної діяльності, а й сформував нові способи мислення.

Розвиток дошкільної освіти, її перехід на новий якісний рівень неможливий без розробки та впровадження інноваційних технологій виховання, навчання та розвитку дітей дошкільного віку (Pidlypniak, 2022, pp. 31).

Науковці по-різному трактують поняття «інноваційна діяльність». Тлумаченню змісту цієї категорії присвячено доробки Л. Сущенко, С. Заславської, Є. Коваленко, Л. Козак, В. Меньяло, О. Волошиної, В. Березюк, О. Рудік (Kudriavtseva, 2022, pp. 123). Узагальнивши під-

ходи учених, можемо визначити інноваційну педагогічну діяльність як комплексну, багатофункціональну діяльність особистості, засновану на її активності та спрямовану на осмислення педагогічного досвіду та трансформацію освітнього процесу на його основі з метою підвищення ефективності педагогічних впливів шляхом впровадження інновацій.

Надзвичайно влучним вважаємо аналіз складових та алгоритм здійснення інноваційної діяльності вихователем, здійснений І. Підлипняк. Серед основних етапів-ознак такої діяльності науковець виділяє такі (Pidlypniak, 2022, pp. 34):

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

В процесі аналізу витоків інноваційної діяльності варто співставити їх з змістовими характеристиками творчої педагогічної діяльності. Основною сутнісною рисою творчості за дослідженням Н. Гузій є зумовленість здібністю особистості до самостійного пошуку з метою досягнення результатів, що мають новизну, оригінальність, прогресивність за умов оволодіння засобами організації цієї діяльності на фоні позитивного ставлення до пізнання (Huzii, 2004).

Аналіз поняття «творчий педагог» А. Курчатової позиціонує зв'язок педагогічної творчості із впровадженням інноваційних ідей у педагогічну діяльність. Результатом творчості вихователя є зростання його професійної майстерності та особистісний саморозвиток (Kurchatova, 2022, pp. 87). Варто наголосити на відокремленні вченими двох видів педагогічної творчості – у широкому та вузькому розумінні. У вузькому – результат такої творчості буде

інноваційним для самого педагога, на його особистісному рівні. У широкому – творча діяльність фахівця передбачає досягнення такого рівня результату, ефективність якого буде відчутна на інституційному, загальнонаціональному чи навіть на загальносуспільному, загальнолюдському рівні.

Вартою уваги є теза О. Кудрявцевої, що «для того, щоб здійснювати інноваційну діяльність, здобувачі вищої освіти повинні бути підготовлені до її здійснення, а результатом професійної підготовки має стати їх готовність до інноваційної діяльності у закладі дошкільної освіти» (Kudriavtseva, 2022, pp. 124).

Ця теза підтверджується результатами дослідження Г. Смольникової та А. Семенко, котре виявило, що інноваційні зміни в дошкільній освіті можливі тільки за наявності підготовлених кваліфікованих педагогічних кадрів, у яких сформована інноваційна компетентність; за останні 5 років найбільш поширеними інноваційними педагогічними технологіями у закладах дошкільної освіти виявилися: здоров'я збережувальні та здоров'я формувальні технології, експериментально-дослідницька і проектна діяльність дітей, інформаційно-комунікативні технології, нетрадиційні техніки малювання; педагоги закладів дошкільної освіти, в більшій чи меншій мірі, зорієнтовані на впровадження в освітній процес сучасних розвиваючих ігор і вправ, схем-моделей, коректурних таблиць, Лего-конструювання, музейної педагогіки; інноваційна діяльність в експериментальних закладах дошкільної освіти сприяє підвищенню рівня професійної майстерності педагогів і рівня розвитку дітей, збільшує кількість управлінських функцій керівника; у переважній більшості вихователів-методистів (93%) і директорів/завідуючих (73%) закладів дошкільної освіти сформована мотиваційна готовність до інноваційної діяльності (Smolnykova, Semenenko, 2018, pp. 132). Наявність таких труднощів та викликів наголошує на необхідності високої якості професійної підготовки педагогів.

Важливість формування готовності вихователя до здійснення інноваційної та творчої педагогічної діяльності під час організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, а також створення відповідного середовища зумовили впрова-

дження відповідних освітніх компонентів в освітні програми підготовки бакалавра (Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті) та магістра дошкільної освіти (Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти) Волинського національного університету імені Лесі Українки.

ОК Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті вивчається у 6 семестрі освітнього рівня Бакалавр (3 кредити, 90 годин) та спрямований на формування системи знань про сутність інноваційних педагогічних технологій та вмінь щодо впровадження їх у процесі розвитку дітей дошкільного віку в сучасних закладах дошкільної освіти. У результаті вивчення освітнього компонента здобувачі освіти матимуть систему стійких уявлень про: місце, роль і значення інноваційних педагогічних технологій в системі професійної освіти; зв'язок інноваційних педагогічних технологій з дидактикою та методикою; історію розвитку інноваційних педагогічних технологій; основні теоретико-методологічні принципи конструювання та проведення педагогічного дослідження на основі використання інноваційних педагогічних технологій; класифікацію, специфіку, структуру інноваційних педагогічних технологій і сучасні підходи до їх використання; шляхи вдосконалення кожним викладачем педагогічної майстерності та культури; загальні форми організації, методи, прийоми і засоби управління інноваційними педагогічними процесами (Smoliuk, 2022).

ОК Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти вивчається у 2 семестрі освітньої програми Дошкільна освіта другого (магістерського) рівня вищої освіти і спрямовані на підвищення рівня творчого потенціалу магістра дошкільної освіти, котрий у майбутній діяльності визначає готовність до постійного самовдосконалення та творчий підхід до організації та здійснення педагогічної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти. Завдання освітнього компонента полягають у тому, щоб забезпечити умови для опанування здобувачами основними поняттями і принципами творчої педагогічної діяльності у закладі дошкільної освіти та самоменеджменту фахівця; провести історико-педагогічний аналіз проблеми педагогічної творчості розвитку творчого потенціалу; створити

умови для стимулювання розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з дошкільної освіти та самоменеджменту такої діяльності; ознайомити майбутніх магістрів із методами, формами, засобами, технологіями та методикою творчої педагогічної діяльності і розвитку творчого потенціалу майбутнього організатора дошкільної освіти, забезпечити їх оволодіння (Yemchuk, 2021, pp. 10–12).

Результати вивчення цих освітніх компонентів засвідчують підвищення рівня сформованості таких компетентностей як здатність до самоосвіти, саморозвитку, до безперервності в освіті для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, перетворення набуття освіти в процес, який триває впродовж усього життя людини (бакалаврський рівень вищої освіти) та здатність генерувати нові ідеї (креативність), здатність створювати та впроваджувати в практику наукові розробки, спрямовані на підвищення якості освітньої діяльності та освітнього середовища в системі дошкільної, Здатність до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації в професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці (магістерський рівень вищої освіти), у чому

переконають відповідні опитування здобувачів освіти та оцінка практичної діяльності здобувачів під час практики, власної професійної діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Численні дослідження науковців стверджують нагальну потребу у вихователі дітей дошкільного віку, спроможному створити умови для всебічного розвитку особистісного потенціалу дитини, який готовий до постійного саморозвитку та розкриття свого творчого потенціалу, до вивчення та впровадження інноваційного досвіду у власну педагогічну діяльність, до розробки нових методів, форм, технологій навчання та виховання дітей раннього та дошкільного віку з метою підвищення ефективності освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Особливістю інноваційної діяльності як виду педагогічної творчості вихователя є те, що педагог реалізує свої особистісні та професійні творчі потенції засобом творення особистості дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики формування інноваційної компетентності вихователя закладу дошкільної освіти у процесі підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гузій І.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. 243 с.
2. Ємчик О.Г. Педагогічна творчість та самоменеджмент організатора дошкільної освіти. Навчально-методичний посібник. Луцьк, 2021. 123 с.
3. Кудрявцева О. А. Компоненти та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів дошкільної освіти до інноваційної діяльності з дітьми раннього віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 46. С. 122–126.
4. Курчатова А. Формування та розвиток педагогічної творчості вихователя засобами саморозвитку. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2022. Вип. 1(1). С. 85–91.
5. Наказ Міністерства економіки України Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (Дата звернення 14.03.2023 р.)
6. Підліпняк І. Підготовка майбутніх фахівців з дошкільної освіти до інноваційної діяльності. *Acta paedagogica volyniensis*. 2022. Вип. 2. С. 30–36.
7. Смольникова Г. В., Семененко А. А. Особливості інноваційної діяльності в закладах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2018. Вип. 30. С. 129–133.
8. Смолюк С.В. Використання інноваційних технологій навчання в процесі фахової підготовки майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 48. Т. 2. С. 223–226.

REFERENCES:

1. Huzii, I. V. (2004). Pedagogical professionalism: historical-methodological and theoretical aspects: monograph. Kyiv: NPU im. M. P. Dragomanova [in Ukrainian].
2. Yemchuk, O.H. (2021) Pedagogical creativity and self-management of the preschool education organizer. *Navchalno-metodychnyi posibnyk*. Lutsk. 123 p.

3. Kudriavtseva, O. A. (2022). Komponenty ta pokaznyky sformovanosti hotovnosti maibutnikh bakalavriv doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti z ditmy rannoho viku [Components and indicators of the formation of the readiness of future bachelors of preschool education for innovative activities with children of early age]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 46. P. 122–126 [in Ukrainian].
4. Kurchatova, A. (2022). Formuvannia ta rozvytok pedahohichnoi tvorchosti vykhovatel'ia zasobamy samorozvytku [Formation and development of pedagogical creativity of the teacher by means of self-development]. *Acta Paedagogica Volynienses*. Vyp. 1(1). P. 85–91 [in Ukrainian].
5. Nakaz Ministerstva ekonomiky Ukrainy Pro zatverdzhennia profesiinoho standartu «Vykhovatel' zakladu doshkilnoi osvity» [Order of the Ministry of Economy of Ukraine on approval of the professional standard «Educator of a preschool education institution»] vid 19 zhovtnia 2021 r. № 755-21 [in Ukrainian].
6. Pidlypniak, I. (2022). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity do innovatsiinoi diialnosti [Training of future specialists of preschool education for innovative activities]. *Acta paedagogica volynienses*. Vyp. 2. P. 30–36 [in Ukrainian].
7. Smolnykova, H. V., Semenenko, A. A. Osoblyvosti innovatsiinoi diialnosti v zakladakh doshkilnoi osvity [Features of innovative activity in pre-school establishments]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Serii 16 : Tvorchia osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky. 2018. Vyp. 30. S. 129–133 [in Ukrainian].
8. Smoliuk, S.V. (2022) Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii navchannia v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnoho vykhovatel'ia zakladu doshkilnoi osvity. *Innovatsiina pedahohika* [Use of innovative learning technologies in the process of professional training of the future teacher of preschool education]. 2022. Vypusk 48. P. 223–226 [in Ukrainian].

УДК 37.01.09

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.5>

Ірина МЕЛЬНИК

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: 0000-0001-6020-4492

Бібліографічний опис статті: Мельник, І. (2023). Аспекти формування способів міркування у дітей старшого дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 31–38, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.5>

АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Актуальність обраного аспекту дослідження детермінована вимогами Нової української школи щодо розвитку комунікативної компетентності підростаючого покоління, зокрема виховання мовної особистості, формування мовленнєвої компетенції дитини. Сказане об'єктивує посилення уваги до проблеми формування способів міркування у дітей старшого дошкільного віку.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження є теоретико – методичні напрацювання лінгводидактів, психолінгвістів, філологів про роль зв'язного мовлення у навчанні дошкільників рідної мови, про важливість методики формування у дітей старшого дошкільного віку способів міркування як важливого етапу мовної підготовки дітей до навчання у школі.

Мета статті полягає в теоретичному узагальненні досліджень з проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку способів міркування, виокремленні ключових завдань і принципів означеного процесу.

Новизна нашого дослідження полягає в наступних положеннях: вперше категорія «міркування» розглядається в контексті мовленнєвого розвитку старшого дошкільника; узагальненні наукових підходів до практикування категорій «зв'язне мовлення», «монологічне мовлення», «міркування».

Підкреслено, що розвиток зв'язного мовлення у старших дошкільників займає провідну роль у процесі їх мовного розвитку. Розмежовано поняття «діалогічне» й «монологічне мовлення», акцентовано на їх особливостях.

У статті зроблені виважені висновки. Узагальнено, що застосування у практиці дошкільного навчання ефективних методів, прийомів сприяє активізації розвитку навичок міркування старших дошкільників. Акцентовано, що основною рушійною силою навчання в умовах закладу дошкільної освіти є зацікавленість дошкільника.

Ключові слова: старший дошкільник, способи міркування, монологічне, діалогічне, зв'язне мовлення, вміння, навички.

Ірина MELNYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of General Pedagogy and Preschool Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0001-6020-4492

To cite this article: Melnyk, I. (2023). Aspekty formuvannia sposobiv mirkuvannia u ditei starshoho doshkilnoho viku [Aspects of the formation of methods of reasoning in children of senior preschool age]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 31–38, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.5>

ASPECTS OF THE FORMATION OF METHODS OF REASONING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

The relevance of the chosen aspect of the study is determined by the requirements of the New Ukrainian School for the development of communicative competence of the younger generation, in particular the education of the language personality, the formation of the child's speech competence. The above objectifies increased attention to the problem of the formation of methods of reasoning in children of senior preschool age.

The methodological basis of our research is theoretical – methodological developments of linguodidacts, psycholinguists, philologists about the role of coherent speech in teaching preschoolers their native language, about the importance of the methodology for forming methods of reasoning in children of senior preschool age as an important stage in the speech preparation of children for school.

The purpose of the article is to theoretically summarize research on the problem of the formation of methods of reasoning in children of senior preschool age, to single out the key tasks and principles of this process.

The novelty of our research lies in the following provisions: for the first time, the category of "reasoning" is considered in the context of the speech development of an older preschooler; generalization of scientific approaches to the practice of the categories "coherent speech", "monologue speech", "reasoning".

It is emphasized that the development of coherent speech in older preschoolers occupies a leading role in the process of their speech development. The concepts of "dialogical" and "monologue speech" are delimited, and their features are emphasized.

The article draws balanced conclusions. It is generalized that the use of effective methods and techniques in the practice of preschool education contributes to the intensification of the development of reasoning skills of older preschoolers. It is emphasized that the main driving force of education in the conditions of a preschool educational institution is the interest of a preschooler.

Key words: senior preschooler, methods of reasoning, monologue, dialogical, coherent speech, skills, abilities.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. У процесі модернізації освіти в Україні, реалізації Концепції мовної освіти, Державних стандартів початкової школи, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні значна увага приділяється формуванню мовленнєвої компетенції дитини, вихованню мовної особистості, яка «володіє виражальними засобами рідної мови, всіма її видами і типами, спроможна вільно, в неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію патріота і громадянина щодо певних життєвих явищ» (Богуш, 1997, р. 5), міркувати, логічно і послідовно висловлювати свої думки, пояснювати, доводити власні судження й переконання.

Оволодіння рідною мовою як засобом людського спілкування й пізнання є один з найважливіших надбань дитини в дошкільному віці. Якщо дитина не досягла певного рівня мовного розвитку до п'яти – шести років, то цей шлях, як правило, не може бути успішним на більш пізніх вікових етапах.

Дитина, оволодіваючи мовою, водночас вчиться мислити. З допомогою мови у дітей розвиваються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація. Засвоєння дитиною навичок і вмінь будувати міркування сприяє інтелектуальному становленню дитини, розвитку вербально-логічного мислення, оперативної мовленнєвої пам'яті, пізнавальної активності. Міркування є один із операційних засобів опанування знань у школі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання формування способів міркування у дітей старшого дошкільного віку знаходимо у численних наукових працях, психологів, лінгвістів, педагогів. Психологічні й психолінгвістичні дослідження учених-класиків довели,

що в дітей старшого дошкільного віку розвиток мовлення тісно пов'язаний із формуванням «міркуючого мислення», що за умов спеціально організованого навчання вони здатні оволодіти міркуванням як послідовним рядом суджень.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Відомі методисти (М. Алексеєва, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Гребова, Г. Чулкова, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Н. Кузіна, Р. Нікольська, Н. Смольнікова, Ф. Сохін, О. Ушакова, Л. Федоренко, В. Яшина та ін.) обстоюють думку, що старших дошкільників треба вчити висловлюватися у формі міркування. Здійснено спеціальні наукові розвідки, що спрямовані на формування в дітей «мовлення-доведення» (Л. Войтко) та «мовлення-пояснення» (Н. Кузіна), близьких до міркування. Проте бракує досліджень проблеми формування у дошкільників мовленнєвих умінь будувати міркування з урахуванням логіко-структурного й мовного (синтаксичного) аспектів висловлювання.

Усе вищевикладене посилює актуальність обраного аспекту вивчення.

Мета дослідження полягає в теоретичному узагальненні досліджень з проблеми формування у дітей старшого дошкільного віку способів міркування, виокремленні ключових завдань і принципів означеного процесу.

Виклад основного матеріалу. Опанування рідної мови, рідного слова починається з раннього дитинства в сім'ї, серед близьких і рідних дитині людей, а вдосконалення її триває у дошкільних закладах, школі і упродовж усього життя.

Мова – це головний інстинкт, який відрізняє людину від живих істот, це є соціальний зв'язок між людьми, засіб для виявлення свого внутрішнього світу і для приймання нового безмежного знання. З усіх живих істот словесну мову має тільки людина, і це робить її паном

над усім світом. Уявлення дитини тільки тоді стають певними і ясними, коли вони одержують словесне вираження. Дитина родиться з готовим механізмом для мови, але не має її майже до кінця першого року, бо мова – це не тільки звуковий вияв, а процес розумовий, який поволі розвивається у дитини, в залежності від її інтелектуального розвитку.

У ХІХ столітті глибоке психолого-педагогічне обґрунтування ролі рідної мови в емоційному та інтелектуальному розвитку дитини дав у низці творів видатний педагог К.Д. Ушинський. Дитина здебільшого в п'ять чи шість років розмовляє вже жваво і правильно своєю рідною мовою.

Важливим прийомом стимулювання монологу у дітей є записи їхніх розповідей, придумування казок, пропонування розповідати щось своє.

У наукових джерелах акцентовано, що первинна форма спілкування – емоційне спілкування дитини на першому році життя – надзвичайно важлива для подальшого розвитку мовлення. Позитивне спілкування матері з дитиною рідною мовою в перші роки життя – найпотужніший чинник як вищих емоцій, так і інтелектуального розвитку дитини, що збагачує комунікативну функцію.

У роботі з розвитку монологічного мовлення у дітей важливо створювати такі ситуації, в яких вони б відчували, усвідомлювали користь від своїх розповідей, переказів, адже монолог часто складається дітьми без достатнього мотивування. Важливим прийомом стимулювання монологу у дітей є записи їхніх розповідей, придумування казок, пропонування розповідати щось своє.

В.О. Сухомлинський наголошував, що мислення потрібно розвивати з того часу, як дитина починає говорити. Отже, потрібно навчити дітей правильно, логічно, чітко формувати свої думки, послідовно і грамотно висловлюватися з перших днів навчання.

Поступово в процесі зв'язного мовлення доречно виховувати у дошкільників бажання передавати красу за допомогою слова, бути уважним до слова, дбати про правильність і виразність мовлення.

У науковій літературі не завжди достатньо чітко розмежовується поняття діалогічного і монологічного мовлення. Іноді усній формі

мовлення приписують ті ознаки, які характерні діалогам. Коли науковці запевняють, що частіше в діалозі використовують прості неповні речення, це справедливо тільки по відношенню до діалогічного розмовного стилю усної форми літературної мови. Зв'язне усне мовлення – це не обов'язково діалог. Існує і монологічне мовлення.

На думку О.І. Білан (Білан, 2001, р. 4) усне монологічне мовлення є лише однією із форм, в яких виявляється масова комунікативність.

У наукових джерелах (Дзюбишина-Мельник, 1991, р. 5) виділені такі психолого-ситуативні особливості монологічного мовлення: велика розгорнутість розповіді, оскільки не можна розраховувати на розуміння з півслова; монолог-мовлення може бути як підготовленим, так і непідготовленим, в цей час діалог майже завжди носить непідготовлений характер;

У нашому контексті заслуговують уваги міркування Н.В. Гавриш, яка говорить про монолог як продукт «індивідуальної побудови», де «момент свідомого вибору викладу і форми його зв'язку, порівняння семантичних нюансів слів та їх емоційного забарвлення чітко повинні заявляти про себе» (Богуш, Гавриш, 2007, р. 5).

Розвиток зв'язного мовлення дошкільників – одне з найголовніших завдань у навчанні рідної мови. Адже від умінь дошкільників висловлювати свої думки правильно, стилістично, вправно, залежить формування його інтелекту, здатність ефективно спілкуватися в різноманітних сферах людської діяльності.

У психолінгвістиці з'ясовано, що засвоєння рідного мовлення – це діяльність індивідуальної мовленнєвотворчої системи, в основі розвитку та реалізації якої лежить механізм породження монологічного мовлення. Міркування підпорядковане загальній структурі породження монологічного мовлення: починається з мотиву й загального задуму, проходить через стадію внутрішнього мовлення, яке опирається на схеми семантичного запису, призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а потім розгортається у зовнішнє мовленнєве висловлювання, що має свої лінгвістичні особливості (структура: теза, аргументи, умовиводи; складнопідрядні речення, словосполучення, сполучники й сполучні слова причинно-наслідкового значення). Усі ці процеси відбуваються синхронно і взаємно координу-

ються. У них беруть участь відчуття, сприймання. Уявлення, мислення, емоції, почуття, воля, пам'ять – усі компоненти інтелектуальної та емоційно-вольової сфер психіки дитини (Пасічник, 2009, р. 12).

Ученні довели, що за умови спеціально організованого практичного формування мовленнєвих навичок та вмінь старший дошкільник здатний опанувати «шлях» від думки до усного мовлення, всі етапи породження монологу (мотив і задум, стадія внутрішнього мовлення, лексичне розгортання й граматичне конструювання). Мовно-мовленнєвий розвиток дошкільника відбувається завдяки генералізації мовних явищ, сприймання мовлення дорослих, власної мовленнєвої діяльності, функціонування механізмів оперативної мовленнєвої пам'яті й випереджувального синтезу. Недостатній їх розвиток спричиняє мовленнєві помилки лексичної й синтаксичної сполучуваності, внаслідок чого порушується зв'язність міркування.

Адже, для того, щоб процес навчання дошкільників монологу-міркування був ефективнішим, необхідно знати, які механізми мовлення діють у процесі породження зв'язного висловлювання.

Важливу роль для досягнення зв'язності мовлення відіграє механізм випереджувального синтезу. В результаті дії цього механізму «...утворюється справді цілісне об'єднання, в якому наступний ланцюг має бути випереджений попереднім імпульсом, щоб сформувався ще один». Процес випереджувального синтезу здійснюється в трьох напрямках: 1) словесно-артикуляційного стереотипу; 2) лінгвістичних вимог, до яких входять як вірогідність поєднання слів, так і реалізація (розгортання) граматичних правил; 3) смислових вимог до розкриття задуму, що проявляються як на рівні речення, так і на відрізках висловлювань більших, ніж речення.

Характеристика поняття «міркування» має місце в дослідженнях лінгводидактичного, психологічного аспектів. *Міркування* – зіставлення думок, пов'язання їх задля відповідних висновків, логічне мислення. Можна розглядати міркування як аналіз і синтез даних та їх оцінку. Хоча знання фактів і є точкою відліку у вивченні суспільних наук, людина повинна володіти і здатністю до логічного мислення-міркування, адже саме міркування наповнює

факти, проблеми і поняття змістом: міркуючи над засвоєним знанням, людина приходить до більш повного розуміння предмета.

Доведено, що, міркування є логічною категорією, особливою інтелектуальною операцією, що реалізується у формі понять, суджень, умовиводів – індуктивних та дедуктивних доведень та логічного зв'язку між ними. Результатом міркування є певна правильна думка, що досягається за умов дотримання нормально-логічних законів та правил утворення причинно-наслідкових зв'язків та відношень. Недотримання законів і правил побудови міркування призводить до логічних помилок у ньому. Важливу роль у процесі побудови міркування відіграють його структурні компоненти: теза, аргументи й умовиводи.

Метою пізнання є одержання істинних знань. Для того, щоб одержати такі знання за допомогою міркувань, треба, по-перше, мати істинні засновки, а по-друге, правильно їх поєднувати, міркувати за законами логіки. При використанні хибних засновків припускаються фактичних помилок, а при порушенні законів логіки, правил побудови міркувань роблять логічні помилки. Фактичних помилок, як і логічних, певна річ, треба уникати, що не завжди вдається. Що ж до логічних, то людина високої інтелектуальної культури може уникнути цих помилок, оскільки давно вже сформульовано основні закони логічно правильного мислення, правила побудови міркувань і навіть осмислено типові помилки в міркуваннях.

Отже, конструювання й розгортання монологу спирається на механізм випереджувального синтезу. Саме тому, формуючи в старших дошкільників навички й уміння будувати міркування, необхідно вчити їх завчасно знаходити необхідні слова для вираження індивідуальної думки в міркуванні.

Продуктування розгорнутого висловлювання типу міркування обов'язково має включати вибір дітьми доречних (адекватних) мовленнєвих конструкцій для вираження й доведення власних переконань.

Встановлено, що для повноцінного спілкування дитина має оволодіти такими мовленнєвими вміннями: швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; правильно спланувати своє мовлення та вибрати зміст акту спілкування; знайти адекватні засоби

для передачі цього змісту; забезпечити зворотний зв'язок.

Специфіка дошкільного віку полягає в тому, що дитина володіє такими навичками (операціями), але не знає і навіть не здогадується про це, адже мовленнєві операції неусвідомлені. Дитина володіє ними спонтанно, у певних ситуаціях, коли відповідні ситуації спонукають дитину до виявлення навичок. Поза такими ситуаціями, дитина не може виконувати мовленнєві операції навмисно, довільно й усвідомлено. Формуються мовленнєві навички на мимовільному, ненаміреному, неусвідомленому рівні.

Таким чином, недостатній рівень сформованості в дітей навичок побудови міркування є негативним явищем для подальшого розвитку в них умінь будувати монолог цього типу, оскільки такі вміння формуються тільки на основі інтуїтивного дитячого досвіду – мовленнєвих навичок. Усвідомити поняття “міркування”, його структурні компоненти, суттєві ознаки дитина може лише тоді, коли відповідна мовна одиниця наявна в її емпіричному мовленні й сформувався «мовне відчуття» міркування, а також тоді, коли відповідна мовна одиниця (міркування) вільно вживається і функціонує в дитячому мовленні.

Отже, у процесі формування в дошкільників мовленнєвих навичок і мовленнево-комунікативних умінь міркування важливо вчити їх не тільки говоріння (активного мовлення), а й активного слухання (аудіювання), дотримуючись принципу випереджувального розвитку слухання (сприймання і розуміння змісту міркування) щодо говоріння – самостійної побудови монологу цього типу.

Отже, вияв у дошкільників мовленнєвих умінь побудови міркування – це можливість довільно користуватися мовленнєвими навичками (операціями) у процесі побудови міркування. При цьому структура (композиція) міркування не є предметом усвідомлюваного засвоєння дітьми. Якщо дитина оволодіває мовленнєвими навичками й вільно використовує їх у процесі комунікації, то можна говорити про сформованість у неї мовленнево-комунікативних умінь щодо побудови міркування.

Зміст формування навичок міркування визначений у програмних вимогах комплексного розділу «Рідна мова», який висвітлюється у варіантах різних програм дошкільної освіти.

Зміст сучасних програм окреслений такими вимогами:

- освітній процес має бути орієнтований на особистість дитини;

- дотримання загальнодидактичних та методичних принципів, зокрема, доступності, науковості, послідовності, цілісності, логічного викладу тощо;

- виховання духовності, національної гідності через початки народознавства, суспільствознавства, художньої літератури;

- створення духовно-просторового середовища для виховання дітей (обладнання національному стилі графічних куточків, розробка системи занять, свята, традиції, використання фольклору).

Програми передбачають наукову достовірність змісту розділів, доступність для сприйняття дітей (перевічених психолого-педагогічними експериментами та апробованих практикою), послідовність викладу матеріалу, його систематичність, ускладнення відповідно до зростання вікових можливостей. Про це свідчать основні принципи, які визначають зміст програм. А саме: *принцип гуманізації педагогічного процесу*, що полягає в орієнтації вихователя на особистість дитини, на її вікові та індивідуальні особливості, в підтримці пізнавальної активності;

- *принцип індивідуального підходу* до виховання дитячої особистості полягає в: оптимальному узгодженні колективних, парних, індивідуальних форм і методів роботи з дітьми в усіх різновікових групах, принциповому збільшенні питомої ваги індивідуальної роботи; систематичному глибокому вивченні педагогами індивідуальних особливостей розвитку дітей, спостереженні за їх динамікою, своєчасній допомозі, підтримці; творчій розробці індивідуалізованих програм освітньої роботи;

- *принцип орієнтації на основні сфери дійсності* (світ оточуючих предметів, побут, природа, люди і людські взаємини, культура і духовність, соціальні явища, сама дитина як особистість, праця, мистецтво тощо) як джерела формування відповідної системи ставлень, ціннісних орієнтацій, моральних та етичних норм;

- *принцип використання здобутків психологічної науки* про роль таких видів діяльності як спілкування з дорослими, діяльність з предметами, гра, організовані (керовані виховате-

лем) та самостійні (творчі, за вибором дітей) заняття;

– *принцип забезпечення зв'язку з традиціями народної та світової педагогіки, фольклором, різними видами національного та світового мистецтва;*

– *принцип забезпечення умов для формування творчої особистості* вимагає переорієнтації вихователя з репродуктивних на продуктивні (творчі, дослідницькі) методи організації колективної та індивідуальної діяльності дітей;

– *принцип інтеграції, системності, комплексності* при визначенні змісту розділів програм та в процесі планування і здійсненні навчально-виховної роботи.

Важливими прийомами стимулювання монологу у дітей є записи їхніх розповідей, придуманих казок, виготовлення «книжок» розповідей, пропонування розповісти щось своїм батькам, молодшим дітям, обговорення й оцінка дитячих розповідей, визначення кращих з них тощо.

Основною метою програм є створення умов, необхідних для повноцінного розвитку навичок міркування дошкільника. Адже програми допомагають вихователям досягти успіху в роботі, забезпечити реалізацію певного змісту.

Реалізація завдань, пов'язаних з опануванням дітьми «висловлювання-міркування», його структурних компонентів, істотних ознак (зв'язність і цілісність), здійснюється, як свідчать психолого-педагогічна наука, шкільна і дошкільна практика, ефективніше, якщо в спонтанному мовленні дошкільника наявна і функціонує на практичному рівні відповідна синтаксична одиниця, коли ще до навчання в школі сформувався «мовне відчуття» міркування.

Дослідження показали, що ефективним методом розвитку монологічного мовлення є гра, в якій монологи мають будуватися на матеріалі, тісно пов'язаному з інтересами та життєвим досвідом дітей, викликати в них потребу зав'язувати розмови, висловитися, розповісти про себе. Цінність гри полягає в тому, що вона ставить вимоги до активізації емоційно-мислительних процесів: єдність слова, дії, думки й уяви дітей. Такі ігри виховують уміння слухати і чути запитання педагога, запитання і відповіді дітей, уміння зосереджувати увагу на змісті розмови, доповнювати сказане, висловлювати судження.

Дидактичні ігри на описування проводилися після того, як діти вже навчилися розповідати на заняттях. Однією з умов проведення дидактичної гри є жвавість, певний ритм, активна участь усіх дітей. Якщо ж діти не вміють розповідати про предмети, гра може загубити свої цінні якості. В дидактичних іграх на описування можна закріплювати вміння дітей описувати предмети або картинку досить повно, послідовно, за суттєвими ознаками. Це такі ігри: «Чарівний мішечок», «Відгадай хто це?», «Магазин іграшок», «Подорож по кімнаті» та ін.

Окрім того, такі ігри, як: «Телефон», «Заверши речення», «Дзеркало», «Назви себе», «Відгадай за голосом», «Чарівний стілець», «Що змінилось», «Поклич лагідно» дали змогу об'єднати в логічний ланцюжок взаємодію дітей та активізувати їхнє ділове та особистісне спілкування.

Для активізації мовлення дітей на заняттях ми використовували різні методи. Серед них творчу розповідь дітей про літературного героя. Кожна дитина розповідала, що вона сказала б чи запропонувала б казковому персонажу.

Для того, щоб діти відтворили творчу розповідь про літературного героя, ми провели такі ігри: «В гостях у казки», «Найкращий казковий герой», «Як би ти допоміг своєму улюбленцю», «Лист для чарівника».

У таких творчих розповідях діти висловлювали своє ставлення до героїв, змінювали хід подій по – своєму, давали оцінку окремим вчинкам, діям, контролювали і оцінювали власне мовлення та мовлення однолітків.

Для навчання дітей монологічному мовленню ми використовували метод бесіди. Аби навчити передавати свої думки та враження повно і розгорнуто, ми мали відповідну наочність – різноманітну, сучасну, багатофункціональну. Для проведення бесід за змістом картин використовували обкладинки журналів «Джміль». Це не просто ілюстрації, а дидактичні картини, які є прекрасним засобом розвитку у дітей мислення, уваги, пам'яті, міркування, а також інших форм роботи.

З метою дослідження особливостей розвитку монологічного мовлення у старших дошкільників великого значення надавали фольклору. Ми використовували малі жанри фольклору: забавлянки, потішки, прислів'я, приказки, пісні,

колисанки, скоромовки, загадки, лічилки, примовки, дражнилки.

Найпопулярнішим фольклорним жанром для дітей виявилась народна казка. Дидактичні вправи з відтворенням монологів із улюблених казок викликали у дошкільників захоплення і задоволення.

Задля виявлення рівнів обізнаності дітей з українською народною казкою пропонували малювати ілюстрації до улюбленої казки і розповісти, чим казка їм подобається, надалі проводилася бесіда за її змістом та вільний переказ казки. Критеріями обізнаності з казкою виступили: кількість названих українських народних казок та персонажів; відтворення основного змісту казки; вміння дати характеристику головним персонажам казки та переказати одну дві з названих казок.

З метою розвитку у дітей вміння розповідати за картиною ми розглядали різні за змістом картини, використовували їх як демонстраційний матеріал.

Під час проведення цієї роботи ми визначили, що впливає на глибину та адекватність сприймання дітьми картин: рівень розвитку художньо-естетичного сприймання дитини, її життєвий та художній досвід, доступність для розуміння змісту і тематики картин. Важливе значення ми вбачали в тому, що старші дошкільнята брали активну участь в аналізі власних розповідей та розповідей своїх товаришів. Цей момент ми використовували для вдосконалення зв'язного мовлення дітей, спрямували їх на більш вдалу лексичну заміну, добір додаткових варіантів характеристики образу, сюжетної лінії, будови речення, структури розповіді.

Проводили з дітьми заняття, на яких розглядали ілюстрації, які сприяли навчанню дітей складати розповідь за змістом ілюстрації і описувати події, придумувати події, які передують зображеним.

Для того, щоб розвинути у дітей вміння складати описові розповіді, ми проводили заняття, які були наповнені фольклорним матеріалом, а саме: загадками, лічилками, потічками, забавлянками, скоромовками.

Спостереження за подальшим мовно-мовленнєвим розвитком дітей засвідчили, що діти, які брали участь в експериментальному навчанні, краще усвідомлювали поняття “міркування”, його істотні ознаки, розпізнавали міркування серед інших типів мовлення, визначали його тему й основну думку, виділяли та передавали в мовленні причинно-наслідкові зв'язки та залежності між явищами і предметами, робили умовиводи та формулювали власну думку. Для аргументування тези дошкільники добирали найбільш істотні й змістовні докази; висловлювали власні судження на різних заняттях, будували міркування, дотримуючись структурних компонентів, оперуючи сполучниками, узагальнюючими словами, синтаксичними конструкціями з причинно-наслідковими відношеннями.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, узагальнюємо, що застосування в практиці дошкільного навчання ефективних методів і прийомів, оптимальне використання фольклорного матеріалу, кращих зразків художньої дитячої літератури, ілюстрованого матеріалу, змістовна організація ігрової діяльності сприяють активізації розвитку навичок міркування старших дошкільників. Ми переконані, що позитивний результат такої роботи зумовлений її систематичністю, послідовністю, наступністю. Запропоновані нами методи і прийоми були апробовані з урахуванням загально дидактичних та методичних принципів навчання, вікових та індивідуальних особливостей дошкільників. На нашу думку, основною рушійною силою навчання в умовах закладу дошкільної освіти є зацікавленість дошкільника. Коли дитині на занятті цікаво, коли вона усвідомлює для чого їй пропонують ту чи іншу гру, вправу, результат такої роботи завжди позитивний. Отже, узагальнені нами аспекти формування способів міркувань у старших дошкільників засвідчили впровадження їх в практиці ЗДО. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в узагальненні новітніх технологій формування способів міркувань у дітей старшого дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку: Програма та методичні рекомендації / Укл. А.М. Богуш. К.: ІЗМН, 1997. 112 с.

2. Формування міркування як засіб реалізації індивідуальності і творчого розвитку дітей шестирічного віку у спадщині В.О. Сухомлинського. В.О.Сухомлинський і сучасні проблеми особистісно зорієнтованого виховання. К.: Науковий світ, 2000. С. 118–120.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Під ред. В.Т.Бусел. К.: ВТФ Перун, 2001. 1440 с.
4. Білан О.І. Зв'язне мовлення: наступність у роботі дошкільного закладу і школи. Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Зб. наук. пр.). Вип. 9. Одеса, 2001. С. 78–84.
5. Дзюбишина-Мельник. Н.Я. Розвиток українського мовлення у дошкільників / Н.Я. Дзюбишина-Мельник. К., 1991. 89 с.
6. Пасічник А. Казка як засіб розвитку словесної творчості / А. Пасічник, В.Белова // Дошкільне виховання. К., 2009. № 10. С. 11–13.
7. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови. Підручник / За ред. А.М. Богуш. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
8. Значення використання логіки в методиці навчання дітей міркування. Гуманізація навчально-виховного процесу. Слов'янськ: ІЗМН СДПУ, 2003. Вип. 17. С. 225–233.
9. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / Богуш А.М. Ярослав, 2004. 78 с.

REFERENCES:

1. Bohush A.M. (ed.) (1997) Vytoky movlennievoho rozvytku ditei doshkilnoho viku: Prohrama ta metodychni rekomendatsii [The origins of speech development of preschool children: Program and guidelines]. K.: IZMN, 112 p. (in Ukrainian)
2. Formuvannya mirkuvannya yak zasib realizatsii indyvidualnosti i tvorchoho rozvytku ditei shestyrichnoho viku u spadshchyni V.O. Sukhomlynskooho [Formation of reasoning as a means of realizing the individuality and creative development of children of six years of age in the legacy of V.O. Sukhomlinsky] (2000) V.O.Sukhomlinskyi i suchasni problemy osobystisno zoriientovanoho vykhovannya. K.: Naukovyi svit, pp. 118–120. (in Ukrainian)
3. Busel V.T. (ed.) (2001) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. K.: VTF Perun, 1440 p. (in Ukrainian)
4. Bilan O.I. (2001) Zv'iazne movlennia: nastupnist u roboti doshkilnoho zakladu i shkoly [Coherent speech: continuity in the work of preschool and school]. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni K.D. Ushynskoho (Zb. nauk. pr.) Vol. 9. Odesa, pp. 78–84. (in Ukrainian)
5. Dziubyshyna-Melnyk. N. Y. (1991) Rozvytok ukrainskoho movlennia u doshkilnykiv [The development of Ukrainian speech in preschoolers]. K., 89 p. (in Ukrainian)
6. Pasichnyk A. (2009) Kazka yak zasib rozvytku slovesnoi tvorchosti [Fairy tale as a means of developing verbal creativity]. Doshkilne vykhovannya. K., № 10. pp. 11–13. (in Ukrainian)
7. Bohush A.M., Havrysh N.V. (2007) Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy: Pidruchnyk [Preschool linguodidactics: theory and methods of teaching children their native language.]. K.: Vyshcha shkola, 542 p. (in Ukrainian)
8. Znachennia vykorystannia lohiky v metodytsi navchannia ditei mirkuvannya [The importance of using logic in the methodology of teaching children reasoning] (2003) Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu. Sloviansk: IZMN SDPU, Vol. 17. pp. 225–233. (in Ukrainian)
9. Bohush A.M. (2004) Movlennievyyi komponent doshkilnoi osvity [Speech component of preschool education]. Yaroslav, 78 p. (in Ukrainian).

УДК 373.2.016:81'243(045)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.6>

Наталія ТРОФАЙЛА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дітей, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, вул. Садова, 2, м. Умань, Черкаська область, Україна, 20301

ORCID: 0000-0002-9865-6133

Бібліографічний опис статті: Трофайла, Н. (2023). Організація навчальної діяльності дітей дошкільного віку в процесі вивчення іноземної мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 39–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.6>

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розкрито особливості організації навчальної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку при вивченні англійської мови. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови, які забезпечують ефективність виховання інтересу у дітей дошкільного віку до вивчення іноземної мови, а саме: урахування педагогом вікових та індивідуальних особливостей дошкільників і забезпечення диференційованого підходу в процесі навчання дітей іноземних мов; надання комунікативної спрямованості процесу навчання дітей іноземних мов; поєднання традиційних і нетрадиційних форм, ігрових методів організації навчальної діяльності дітей; позитивне підкріплення вихователем успіхів дитини у вивченні іноземних мов. Проаналізовано важливість та необхідність навчання дітей дошкільного віку іноземної мови, визначено цілі навчання, представлено організацію та деякі методичні аспекти навчання дітей у закладах дошкільної освіти. Охарактеризовано переваги раннього навчання дошкільників іноземної мови, адже на ранній стадії іноземна мова покликана і повинна вирішити більш важливу мету, ніж тільки придбання певних практичних навичок і вмінь. Роль іноземної мови на ранньому ступені навчання особливо неоціненна для всебічного розвитку дітей. Мова для дитини – це насамперед засіб комунікації, пізнання і виховання. Тож, надзавданням на ранньому ступені навчання має стати розвиток особистості дитини засобами іноземної мови. Описано основні завдання вихователя з правом викладання іноземної мови, який сприяє зацікавленню дітей до вивчення мов як засобу спілкування і, водночас, як важливого компонента їхньої підготовки до школи, оскільки він, як правило, сприяє розвитку особистості життєва компетентність у дошкільному дитинстві. Рівень професійної підготовки вихователя, а також теоретичні, методичні та практичні навички залежатимуть, перш за все, від зацікавленості дошкільників до мов, їхнім бажанням оволодіти ним і взагалі їх комунікативною компетенцією.

Ключові слова: ігрова спрямованість, організація навчальної діяльності, інтерактивні методи, мовленнєва діяльність.

Nataliia TROFAILA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Child Psychology and Pedagogy, Paulo Tychna Uman State Pedagogical University, Sadova str., 2, Uman, Cherkasy region, Ukraine, 20301

ORCID: 0000-0002-9865-6133

To cite this article: Trofaila, N. (2023). Organization of educational activities of preschool children in the process of learning a foreign language. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 39–43, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.6>

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

The article reveals the peculiarities of the organization of educational activities of children of preschool and primary school age when learning English. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of fostering interest in learning a foreign language in preschool children are defined and substantiated, namely: the teacher takes into account the age and individual characteristics of preschoolers and ensures a differentiated approach in the process of teaching children foreign languages; provision of a communicative focus on the process of teaching children foreign languages; a combination of traditional and non-traditional forms, game methods of organizing children's educational activities; positive reinforcement

by the teacher of the child's success in learning foreign languages. The importance and necessity of teaching preschool children a foreign language is analyzed, the goals of learning are defined, the organization and some methodological aspects of teaching children in preschool education institutions are presented. The advantages of early learning of a foreign language for preschoolers are characterized, because at an early stage, a foreign language is called and should solve a more important goal than just the acquisition of certain practical skills and abilities. The role of a foreign language at an early stage of education is especially invaluable for the comprehensive development of children. Language for a child is primarily a means of communication, cognition and education. Therefore, the development of the child's personality through the means of a foreign language should be the overarching task at an early stage of education. The main tasks of an educator with the right to teach a foreign language are described, which promotes children's interest in learning languages as a means of communication and, at the same time, as an important component of their preparation for school, since it, as a rule, contributes to the development of personality and life competence in preschool childhood. The level of professional training of the teacher, as well as theoretical, methodical and practical skills, will depend, first of all, on the interest of preschoolers in languages, their desire to master it and, in general, their communicative competence.

Key words: *game orientation, organization of educational activities, interactive methods, speech activity.*

Актуальність. У сучасному суспільстві зміна пріоритетів зумовлює необхідність виховання активних, самостійних, здатних до самореалізації особистостей. Вивчення іноземної мови, особливо англійської з раннього віку, диктує прогресивний розвиток нашого суспільства. Кількість людей, які вирішили вивчати ту чи іншу іноземну мову помітно зростає.

Вивчення іноземної мови не тільки сприяє різнобічному розвитку та вихованню дошкільника, а й створює сприятливі умови на розвиток як мовних, і загальних здібностей. Таким чином, дошкільний вік – найкращий період познайомити дитину з іноземною мовою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що доцільність навчання дітей дошкільного віку іноземних мов відображена в низці праць вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Агурова, В. Гінзберг, С. Гоздецька, В. Плахотнік, О. Ханова та ін.). Численні дослідження в галузі дошкільного навчання іноземної мови українських (П. Бех, Л. Біркун, С. Боднар, С. Будак, Н. Гальськова, Н. Клевченко, В. Колечко, О. Коломінова, Н. Колтко, О. Першукова, О. Рейпольська, С. Роман, Т. Шкваріна) і зарубіжних (М. Біболетова, І. Верещагіна, І. Вронська, Дж. Голдернес, Ф. Гопкінс, Д. Лазер, Е. Джонсон, Н. Доусон, М. Маглиш, Н. Малкіна, А. Майер, А. Сушкевич, Д. Стрейндж, К. Хастінгз, П. Шиллер, Н. Уїтні) вчених довели доцільність і ефективність дошкільної англійської освіти дітей, її позитивний вплив на інтелектуальний розвиток особистості та підготовку дитини до школи.

Мета дослідження розкрити особливості організації навчального процесу вивчення іноземної мови у закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дітям знайомство з іноземною мовою сприй-

мається як неймовірне нове відкриття. Вони тільки починають пізнавати навколишній світ, і якщо грамотно підійти до знайомства дитини з іноземною мовою, можна досягти дивовижних результатів. У такому разі, іноземна мова стане майже рідним для малюка, органічно увійшовши до його системи знань про світ. Завдання педагога зацікавити дитину, вразити, здивувати, подарувати перспективи, і не відбити бажання вивчення іноземних мов. Також необхідно враховувати, що навчання іноземної мови для кожного віку має ряд особливостей, які має знати педагог.

Особливості оволодіння дошкільниками іноземними мовами пов'язані з безпосередністю дитячого сприймання, відкритістю до спілкування. Дитина дошкільного віку особливо сприятлива до фонетики й інтонації мовлення. Сенситивним періодом для мовленнєвого розвитку особистості від народження до шести років життя. Вивчення іноземних мов розвиває індивідуальні мовленнєві здібності дитини та створює передумови для оволодіння нею в подальшому іншими мовами.

Вивчення іноземних мов на ранньому етапі розвитку розглядається як засіб розвитку особистості дитини з урахуванням її здібностей, інтересів та мотивів навчання. Спрямування на розвиток вивчення іноземних мов у ранньому віці має значний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку у найбільш сприятливий для них період. Унікальна схильність дитини до вимови, до сприйняття іноземних мов визнана багатьма дослідниками.

Раннє навчання іноземній мові закладає підвалини для підвищення якості володіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в школі, а також впливає на вивчення другої, третьої іноземних мов.

Основною метою дошкільного навчання іноземних мов є формування у дитини уявлення про іноземну мову як про засіб спілкування, а також розвиток елементарних навичок іншомовної комунікації. Таким чином, слід приділяти підвищену увагу загально розвиваючим моментам оволодіння іноземною мовою і правильності цього процесу (Trofaïla, 2019).

Діти дошкільного віку – особлива група, основний вид діяльності якої – гра. Таким чином і процес навчання має бути в ігровій формі, діти не вчать мову, а граються з нею. У цьому віці немає необхідності змушувати щось вчити – у дітей переважає мимовільне запам'ятовування, отже, потрібні позитивні емоції. У цьому допоможуть навчальні ігри.

Як часто можна почути від дитини, що на заняттях вони нічого не роблять, а лише грають. Але при цьому, діти легко запам'ятовують нові іноземні слова.

Сучасна система іншомовної підготовки передбачає більш раннє навчання іноземних мов, оскільки покращення ефективності навчання дітей дошкільного віку іноземної мови є одним із нагальних питань сучасної педагогічної системи. Отже важливим питанням є пошук ефективних підходів, методів, форм і засобів підготовки дітей дошкільного віку до якісного іншомовного спілкування, оскільки на сьогодні ця проблема знаходиться на стадії дослідження.

За зовнішніми характеристиками навчального процесу використовують такі форми роботи: заняття, гурток.

Основною формою організації навчання іноземної мови в ЗДО є *заняття*, специфічними особливостями якого є мовленнєва спрямованість, комплексність, використання ігор та опора на рідну мову дітей (Trofaïla, 2019).

До кожного заняття треба ретельно готуватися і до автоматизму відпрацьовувати його хід. Не секрет, що навіть досвідчені педагоги, після занять з дітьми дошкільного віку виснажені як психологічно, так і енергетично: треба всього себе віддати малечі. Паузи тут відсутні. Такий темп навчально-виховного процесу вимагає досконалого володіння іноземної мови від майбутніх вчителів англійської мови. Із даною категорією дітей проводити заняття набагато складніше, ніж з учнями старших класів (Babenko, 2008).

У навчанні іноземної мови в ЗДО використовують дидактичні ігри з метою розвитку всіх психічних процесів дітей, їх інтелекту, кмітливості. Дидактична гра, поєднуючи навчальний та ігровий аспекти, дає змогу педагогу навчати лексики, фонетики, граматики іноземної мови, відпрацьовувати комунікативні навички.

Ігрові вправи під час вивчення англійської мови є базою у розвитку загальних освітніх навичок, таких як постановка та досягнення мети, контроль, оцінка дій, аналіз. Але при цьому це чудовий спосіб відпрацювання мовного матеріалу.

Але, безумовно, лексичний матеріал має бути ретельно підібраний з урахуванням віку дітей. Це мають бути слова, які загальновідомі, часто вживаються та використовуються рідною мовою.

Краще, щоб це були предмети та явища, які можна побачити, доторкнутися, намалювати, почути і т.д. зразкові теми – блоки для вивчення: алфавіту, цифри, тварини, сім'я, іграшки, їжа.

Не варто забувати про те, що для дошкільнят необхідна часта зміна діяльності. У них невеликий обсяг уваги. Педагогу необхідно виявити весь свій потенціал та намагатися наповнити заняття різними вправами-іграми, які зможуть по-справжньому захопити дітей. Бо якщо дитина втомиться і їй набридне, то повернути її увагу буде непросто. Приблизний обсяг уваги дошкільника від 3 до 7 хвилин. Отже, через цей проміжок часу необхідно змінювати вид діяльності.

Важливу роль при вивченні іноземної мови грають системність і стабільність занять. Так як рідну мову діти чують і використовують щодня, а іноземну лише на заняттях.

Крім того, не варто давати дошкільням складні граматичні правила та конструкції. Краще подавати готові вирази і слова, що часто зустрічаються, і доводити їх вживання до автоматизму.

Часто дошкільнята плутаються в рідній та іноземній мовах, не можуть провести паралелі, перекласти слова з української мови на англійську і навпаки. Надалі дитина адаптується і легко опанує переклад. Не варто забувати про такі інструменти запам'ятовування як казка, пісня та рима. Таким чином, даному віку властиво мимовільне запам'ятовування, наочно-образне мислення, нестійка увага та надмірна рухова активність.

Вивчення іноземних мов на ранньому етапі розвитку розглядається як засіб розвитку особистості дитини з урахуванням її здібностей, інтересів та мотивів навчання. Спрямування на розвиток вивчення іноземних мов у ранньому віці має значний вплив на загальний мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку у найбільш сприятливий для них період. Унікальна схильність дитини до вимови, до сприйняття іноземних мов визнана багатьма дослідниками.

Раннє навчання іноземній мові закладає підвалини для підвищення якості володіння першою іноземною мовою, створює базу для продовження її вивчення в школі, а також впливає на вивчення другої, третьої іноземних мов.

Основною метою дошкільного навчання іноземних мов є формування у дитини уявлення про іноземну мову як про засіб спілкування, а також розвиток елементарних навичок іншомовної комунікації. Таким чином, слід приділяти підвищену увагу загально розвиваючим моментам оволодіння іноземною мовою і правильності цього процесу.

Гарні результати навчання з'являються тоді, коли узгоджуються зусилля закладу дошкільної освіти, педагогів і батьків.

Цілі, які переслідує навчання другої мови у дитинстві, поділяються на:

- практичні (оволодіння певним обсягом мовного матеріалу, формування відповідної мовної компетенції, ознайомлення з культурою народу, країни мови, яка вивчається);
- загально-виховні (виховання в дитини інтересу й шанування культури, традицій, звичаїв людей, які розмовляють будь-якою іншою мовою, розумної і обґрунтованої поведінки в ситуації взаємодії мов і культур, загальний розвиток елементарної соціальної комунікації);
- загально-розвиваючі (збагачення змісту життя дітей, насичення комунікативного середовища, розширення кругозору, розвиток рефлексії).

На нараді в МОН України з проблем навчання іноземних мов у закладі дошкільної освіти наголошувалося, що перспективним шляхом забезпечення системи дошкільної освіти фахівцями з іноземних мов є підготовка дошкільних працівників із правом навчання іноземних мов. З огляду на це не лише постають нові проблеми формування комунікативної компетенції дітей дошкільного віку, а й посилюється запит педа-

гогічної спільноти на навчально-методичну літературу як засіб фахової підготовки вихователів ЗДО до навчання дітей іноземної мови з наймолодшого віку. Від рівня його фахової підготовки, а також теоретичної, методичної і практичної майстерності залежатиме, передусім, зацікавлення дошкільників мовою, ступінь опанування нею і, загалом, їхня комунікативна компетенція.

Успішне оволодіння дітьми іноземною мовою стає можливим ще й тому, що дітей, особливо дошкільного віку, відрізняє найбільш гнучке та швидке ніж на подальших вікових етапах, запам'ятовування мовного матеріалу; наявність глобально діючої моделі і природність мотивів спілкування; відсутність мовного бар'єру, страху гальмування, який заважає вступити у спілкування іноземною мовою навіть при наявності необхідних навичок; порівняно невеликий досвід в мовному спілкуванні рідною мовою та інше. Крім того, гра, яка є провідним видом діяльності дошкільника, дозволяє зробити комунікативно цінними практично любі мовні одиниці (Marchii-Dmytrash, 2015).

На сучасному етапі реформування освітньої системи України до вихователя з правом навчання іноземної мови сформульовано низку вимог.

З огляду на це, сучасний педагог повинен бути поінформованим із основними положеннями державної політики України у галузі дошкільної освіти загалом і навчання іноземних мов зокрема, а також знати особливості особистісного розвитку дитини, її життєво важливі сфери і, насамперед, рівень сформованості пізнавальних інтересів, від яких значною мірою залежить технологія і специфіка навчання іноземної мови в умовах ЗДО.

Безумовно, майбутнім фахівцям, які будуть навчати дітей дошкільного віку іноземної мови, необхідно пам'ятати, що в силу вікових особливостей дошкільники надзвичайно рухливі, тому використання ігрових прийомів перетворює навчання іноземної мови до природного розвитку дитини (Voronka, 2001).

Організуючи навчальну діяльність, вчитель іноземної мови повинен урахувати психологічні особливості дошкільників і відповідно коригувати свою поведінку для створення розвивального навчального середовища. Доцільно дозволяти дітям допускати помилки;

використовувати прийоми так званого інструментального навчання (розфарбовування, складання, наклеювання, вирізання тощо) із коментарями іноземною мовою; уникати повторення однакових видів діяльності, оскільки це призводить до втрати інтересу; заздалегідь готувати додаткові навчальні завдання для дітей, які працюють швидше і ефективніше за інших; застосовувати змагання у навчанні (це активізує дітей, підвищує увагу тощо); забезпечити перебування дітей у мовному середовищі, розмовляючи якомога більше іноземною мовою; використовувати дидактичні ігри з метою зацікавлення у вивченні іноземної мови, враховуючи потребу дошкільників у ігровій діяльності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи сказане, можна дійти висновку, що психологічна підтримка кожної дитини на ранньому етапі вивчення іноземної мови є запорукою успішності цього процесу у майбутньому. Найбільша відповідальність комфортної обстановки на занятті лежить на вчителів, який повинен перш за все поважати особистість кожного і реально оцінювати, що кожен з них здатен зробити на своєму індивідуальному рівні. Діти в цьому віці дуже чутливі до щирості чи фальші, тому дуже важливо, щоб вони відчували, що вчитель їх любить усіх однаково, не виділяючи когось особливо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко Н. Англійська мова для дошкільнят та першокласників. Х. : Вид. група «Основа». 2008. 144 с.
2. Воронка Г. С. Англійська мова для дітей. Книга для вчителів та батьків. К.: «Логос». 2001. 96 с.
3. Марчій-Дмитраш Т. М. Навчання іноземної мови дітей дошкільного віку. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М. 2015. 64 с.
4. Трофаїла Н. Д. Методика навчання дітей іноземної мови. Умань : ВПЦ «Візаві». 2019. 131 с.

REFERENCES:

1. Babenko N. (2008) Anhliiska mova dlia doshkilniat ta pershoklasnykiv [English for preschoolers and first graders]. Kh. : Vyd. hrupa "Osnova". 144 p. (in Ukrainian).
2. Voronka H. S. (2001) Anhliiska mova dlia ditei. Knyha dlia vchyteliv ta batkiv [English for children. A book for teachers and parents]. K.: "Lohos". 96 p. (in Ukrainian).
3. Marchii-Dmytrash T. M. (2015) Navchannia inozemnoi movy ditei doshkilnoho viku [Teaching a foreign language to preschool children]. Vydavets Kushnir H. M. 64 p. (in Ukrainian).
4. Trofaiila N. D. (2019) Metodyka navchannia ditei inozemnoi movy [Methods of teaching children a foreign language]. Uman : VPTs "Vizavi". 131 p. (in Ukrainian).

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 811.161.2:373.011.3-051 (07)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.7>

Олександр АНТОНЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри стилістики та культури української мови, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Степана Бандери, 12, м. Рівне, Україна, 33028

ORCID: 0000-0002-1272-4634

Бібліографічний опис статті: Антончук, О. (2023). Риторизація освітнього простору вчителя-словесника. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 44–50, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.7>

РИТОРИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Стаття присвячена дослідженню теоретичних і практичних засад риторичної діяльності вчителя-словесника, зокрема розгляду історичного розвитку дидактичного красномовства, обґрунтуванню доцільності введення педагогічної риторики в систему фахової підготовки майбутніх вчителів-словесників.

Навчальна дисципліна «Педагогічна риторика» має на меті поглиблення мовленнєво-риторичної компетентності майбутнього вчителя та формування його готовності до мовленнєво-риторичної діяльності. Основними завданнями вивчення дисципліни є оволодіння мовленнєво-риторичними вміннями вчителя з метою риторизації навчально-виховного процесу в школі; усвідомлення специфіки мовленнєво-риторичної діяльності, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної сфери вчителя-мовника; розвиток мовленнєво-риторичної особистості, яка вміє застосовувати отримані знання та сформовані вміння в нових умовах прояву тієї чи іншої комунікативної ситуації, здатної шукати і знаходити власне рішення різноманітних професійних завдань; пізнання здобувачами вищої освіти суті мовленнєво-риторичного ідеалу вчителя-словесника як компонента культури і зразка педагогічного спілкування.

Метою нашої статті є проаналізувати проблематику риторичної діяльності вчителя-словесника у контексті фахової підготовки вчителя-словесника відповідно до освітньої програми «Середня освіта (Українська мова та література)», спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література)».

Для вирішення поставлених завдань у процесі роботи використовувалися такі методи дослідження: теоретичні: аналіз і синтез під час опрацювання лінгвістичної, психологічної, педагогічної та методичної літератури з досліджуваної проблеми; емпіричні: проведення й аналіз занять із вказаної дисципліни.

Риторизація освітнього простору передбачає формування риторичної майстерності майбутнього вчителя-словесника, вивчення закономірностей розвитку мистецтва красномовства в сучасному педагогічному процесі.

Ключові слова: риторизація, педагогічна риторика, історія дидактичного красномовства.

Oleksandr ANTONCHUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture, Ukrainian Language of Rivne State Humanitarian University, Stepana Bandery str., 12, Rivne, Ukraine, 33028

ORCID: 0000-0002-1272-4634

To cite this article: Antonchuk, O. (2023). Rytoryzatsiia osvithnoho prostoru vchytelia-slovesnyka [The rhetorization of the educational space of the teacher-learner]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 44–50, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.7>

THE RHETORIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE TEACHER-LEARNER

The article is devoted to researching the theoretical and practical foundations of the rhetorical teacher's rhetorical activity, in particular, examining the historical development of didactic eloquence, justifying the expediency of introducing pedagogical rhetoric into the system of professional training of future rhetorician teachers.

The educational discipline "Pedagogical Rhetoric" is aimed at deepening the speech-rhetorical competence of the future teacher and forming his readiness for speech-rhetorical activity. The main tasks of studying the discipline

are mastering the speech and rhetorical skills of the teacher in order to rhetoricize the educational process at school; awareness of the specifics of speech and rhetorical activity, features of communicative and speech situations, characteristic of the professional sphere of a speech teacher; the development of a speech-rhetorical personality, which is able to apply the acquired knowledge and formed skills in new conditions of manifestation of one or another communicative situation, capable of searching for and finding its own solution to various professional tasks; higher education students' knowledge of the essence of the speech-rhetorical ideal of the lexicographer as a component of culture and a model of pedagogical communication.

The purpose of our article is to analyze the problems of the rhetorical activity of a lexicographer in the context of professional training of a lexicographer in accordance with the educational program "Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)", specialty 014 "Secondary Education (Ukrainian Language and Literature)".

The following research methods were used to solve the tasks in the work process: theoretical: analysis and synthesis during the processing of linguistic, psychological, pedagogical and methodical literature on the researched problem; empirical: conduct and analysis of classes in the specified discipline.

Rhetoricization of the educational space involves the formation of the rhetorical skill of the future lexicographer, the study of the patterns of development of the art of eloquence in the modern pedagogical process.

Key words: rhetoric, pedagogical rhetoric, history of didactic eloquence.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими й практичними завданнями. Гуманітарні виклики в українському суспільстві актуалізують питання майстерного володіння мовленням у кризових ситуаціях. У контексті мілітаризації публічного дискурсу залишається важливою риторична освіта, посилюється роль засобів риторики у навчанні української мови. Особливе значення ефективна мовленнєва взаємодія має в педагогічній сфері.

Феномен людського мовлення є антропологічною передумовою ораторського мистецтва. Педагогічна риторика досліджує вплив слова, дієвість розвивального навчання та виховання. Вчитель-словесник повинен вміти знаходити такі слова, які відповідали б еталону біблійної «мудрості, що сходить з висоти, по-перше, чиста, потім мирна, скромна, слухняна, повна милосердя і добрих плодів» (Новий Заповіт, 1993).

Аналіз основних досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми й на які опирається автор. Питання навчання риторики залишається одним із пріоритетних напрямів досліджень лінгводидактики. Над ним працюють А. Габідулліна, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Караман, Г. Ключек, С. Мартиненко, Л. Мацько, В. Нищета, С. Омельчук, Ю. Романенко, Г. Сагач та ін.

Кожна педагогічна спеціальність має свої особливості використання лексичного багатства української мови. Л. Мацько, О. Мацько аналізують риторизацію освітнього простору у контексті публічного красномовства (Мацько, 2006: 197–200).

Н. Голуб досліджує умови ефективності навчання риторики здобувачів вищої освіти,

серед яких виділяє такі: 1) дотримання принципу наступності й перспективності «школа – ВНЗ – самоосвіта»; 2) особистісно орієнтований зміст освіти; 3) урахування фахової специфіки; 4) орієнтація навчального процесу на потреби студента; 5) забезпечення актуалізації поняття «освіта як цінність» шляхом акцентування ціннісного компонента змісту предмета; 6) упровадження кредитно-модульної технології, інтерактивних форм і методів навчання в поєднанні з традиційними; 7) створення умов для самостійної роботи студента; 8) високий рівень фахової підготовки викладача (Голуб, 2008: 314–315).

Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячено статтю. Риторична культура учителя-словесника є запорукою ефективного вирішення професійно орієнтованих комунікативних ситуацій навчально-виховного процесу. Її розвиток у здобувачів вищої освіти філологічних спеціальностей передбачає як теоретичну, так і практичну підготовку під час проходження різних видів практик. Варто звернути увагу на уміння будувати тексти різних жанрів та видів ораторського мистецтва відповідно до мети, призначення й умов комунікації; послуговуватися виразовими мовними засобами в промовах різних видів; застосовувати методи мовного та позамовного впливу на аудиторію.

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Мета статті – проаналізувати проблематику риторичної діяльності вчителя-словесника.

Відповідно до мети визначено такі завдання:

1) розглянути історичний розвиток дидактичного красномовства;

2) обґрунтувати доцільність уведення педагогічної риторики в систему фахової підготовки майбутніх вчителів-словесників.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. У XI–XVI ст. культура педагогічного красномовства розвивалася у жанрах проповіді, слова, повчання, казання, бесіди з питань християнської моралі. Засобами сакрального мовлення формувалася світогляд учнів, їхні ціннісні орієнтації, моральні переконання. «Учительна» риторика базувалася на текстах Біблії, пам'ятках патристичної літератури, апокрифічних збірниках тощо.

Викладачі читали разом з учнями Псалтир, Закон Божий, народні казки, легенди, оповіді. Під час таких занять відбувався своєрідний «діалог» народної та християнської культур, їх взаємовплив. Педагог поєднував у собі ролі проповідника, наставника, духовного радника, медика. Дидактичне красномовство виражалося в молитвах, умовляннях, катехізаторських бесідах.

Святитель Кирило Туровський вважається одним із зачинателів української педагогічної риторики. «Кирило Туровський був не тільки оратором та письменником, а й учителем риторики, радив бути уважним до слова, шукати відповідні слова у рідній мові для прикрашання достойних діянь» (Мацько, 2006: 60).

Князь Костянтин Острозький заснував слов'яно-греко-латинську школу (1576–1636), навчання у якій здійснювалося за поширеною ще в античні часи системою «семи вільних мистецтв» – граматики, риторики, діалектики, арифметики, геометрії, астрономії, музики. Острозькі Афіни стали відомим освітнім центром, спудеї якого складали й виголошували промови відповідно до правил академічного красномовства.

Осередками навчання і виховання майбутньої еліти у XVI – початку XVII ст. стали братські школи, у яких змагалися у словесній вправності, полемізували діти різних суспільних верств. У статуті Львівської братської школи, за хрестоматійним джерелом, визначено шкільний порядок і місце в ньому бесіди вчителя з учнями: «Після вечері у суботу має дидакал розмовляти з дітьми час немалий, аніж у інші дні, навчаючи їх страхові Божому і дитячим соромливим звичаям, як мають три-

матись у церкві супроти Бога, вдома – супроти батьків своїх, а деінде утримувати цноту та сором... В неділю і в свята Божі має дидакал з усіма, поки підуть до літургії, розмовляти, і їх навчати про те свято та празник, і вчити їх волі Божій, а по обіді – з Євангелія та Апостола на празник той має всіх навчити» (Любар, 2003: 63).

Ще одним центром розвитку вітчизняної освіти стала Київська школа на Подолі, заснована Богоявленським братством 1615 р., у ній викладали грецьку, латинську, слов'янську, українську й польську мови, основи риторики та філософії. Києво-Могилянська колегія улашувалася іменами Інокентія Гізеля, Лазара Барановича, Іоанікія Галятовського, Антонія Радивиловського. Педагогічний дискурс відображав бароковий менталітет тогочасного соціуму, пріоритетним було уміння переконати співрозмовника мовностильовими особливостями промови іноді навіть нехтуючи достовірністю інформації.

Іоанікій Галятовський видав книгу проповідей «Ключ розуміння» (1659) з теоретичним додатком «Наука, альбо Спосіб зложення казання». Він пропонує активно використовувати концепти (парадоксальні уподібнення, що здатні вразити слухача). Цей прийом був запозичений з практики католицьких барокових проповідників. Біблійний текст використовується як зовнішня декорація, а хитромудрість мовлення часто переважає над його змістом.

Особливої уваги заслуговує праця педагога-ритора, архієпископа Феофана Прокоповича «Про поетичне мистецтво три книги для користі й навчання української молоді, викладені у Києві у православної Могилянської академії в літо Господнє 1705». Про розвивальний характер риторично-педагогічного стилю Ф. Прокоповича можна уявити з таких його слів: «...гадаю, варто опустити все темне й малодоступне та звести воедино у порівняно невеликому обсязі все легше, простіше, але більш необхідне. Затим, зібравши його, ніби, в тугий вузол, викласти наскільки можна коротко, дбаючи при цьому швидше про зручність та користь для учнів, аніж про те, щоб роздути свою славу безлічною пописаних аркушів» (Прокопович, 2012: 40).

Ще одним відомим педагогом-ритором XVIII ст. був Г. Сковорода. Він використову-

вав у навчанні біблійні образи, поліфонічність, емоційний заряд, сугестивний потенціал. Український Сократ є автором багатьох афоризмів, які відображають його світогляд: «Всяка праця благословенна Богом»; «Святість життя полягає в робленні добра людям»; «Найкраща помилка – яку допускають під час навчання»; «Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися» та ін.

Представниками дидактичного красномовства XIX ст. були такі вітчизняні педагоги, як Олександр Потєбня, Михайло Драгоманов, Михайло Максимович, Павло Житецький та ін. Вони розвивали критичне мислення, ораторську майстерність у здобувачів освіти під час проведення лекційних занять.

І. Огієнко засвідчив великий духовний та інтелектуальний потенціал української освітньої еліти XX ст. Він поєднав у собі риси проповідника, перекладача, богослова і педагога. Це підтверджують його афоризми, наприклад: «Добра, вміла, милозвучна мова – то найперший ключ до серця вірних», «Народні пісні – найкраща скарбниця для вивчення мови», «З молитвою розум ясніє, і тепліше на серці стає».

Таким чином, в основі українського дидактичного красномовства лежать досягнення античного ораторського мистецтва, патристичні здобутки християнської культури, гуманістичні ідеї європейської освіти, пріоритетність навчання рідною мовою на базі етнопедагогіки, народознавства.

С. Мінеєва уперше ввела термін «риторизація», як процес «переосмислення предмета і способів його викладання, переосмислення організації освітнього процесу як повноцінного ділового спілкування за канонами риторики», як «активізація пізнавальної діяльності процесу навчання засобами діалогу» (Голуб, 2008: 42).

Риторизація освітнього простору передбачає забезпечення ефективної комунікації під час навчання і виховання. Це стане передумовою успішної співпраці учасників педагогічної та комунікативної взаємодії у контексті формування компетентностей особистості. Така взаємодія повинна відбуватися на суб'єкт-суб'єктній основі у формі діалогу.

Відповідно принципами діалогічного педагогічного спілкування називають: визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів; домінанта педагога на спів-

розмовників і взаємовплив поглядів; установка на відповідь партнера, якого цінують, приймають, визнають його особисту позицію у взаємодії; модальність висловлювання та персоналіфікація повідомлення; поліфонія взаємодії й надання вчителем розвивальної допомоги; двоплановість позиції педагога у спілкуванні (Зязюн, 2008: 94–95).

Під час викладання навчальної дисципліни «Педагогічна риторика» для здобувачів вищої освіти Рівненського державного гуманітарного університету спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова і література)» враховуємо вимоги освітньо-професійної програми, тобто формування відповідних загальних, фахових компетентностей. Курс охоплює такі змістові модулі:

1. Педагогічна риторика як наука і мистецтво

Тема 1. Предмет педагогічної риторики. Тема 2. Основні етапи зародження та розвитку педагогічної риторики. Тема 3. Мовленнєво-риторичний ідеал учителя.

2. Теорія педагогічної риторики (основні розділи педагогічної риторики)

Тема 4. Інвенція. Тема 5. Диспозиція. Тема 6. Елокуція. Тема 7. Акція.

Запропоноване розташування розділів програми курсу перевірене на практиці й рекомендується як найбільш доцільне з педагогічного погляду.

У змістовому модулі № 1 розглядаються такі питання:

Визначення понять «риторика», «педагогічна риторика», «ораторське мистецтво», «красномовство», «ритор», «оратор». Основні категорії педагогічної риторики виступу (модуси публічного): етос, логос, пафос.

Формування риторичної особистості в школах Давньої Греції і Давнього Риму. Становлення вітчизняного учительсько-ораторського мистецтва. Начерк історії проповідництва (взаємозв'язок гомілетики з педагогічною риториною). Знамениті проповідники християнської церкви давнього періоду: Василій Великий, Григорій Богослов, Іоан Златоуст. Основні гомілетичні властивості слова (духовність, істинність, святість, рятівничість, велелюбність, благодатність) як гармонійні соціальні можливості риторики любові. Розвиток філософського-дидактичного риторики України

XX століття. Художньо-ораторська спадщина В. О. Сухомлинського, праці педагогів-риторів І. А. Зязюна, А. Й. Капської, Г. М. Сагач.

Суть і етапи формування риторичного ідеалу вчителя в історії вітчизняної педагогічної риторики. Найсуттєвіші складники професіограми сучасного педагога-оратора. Світ біблійної риторики. Фольклорні правила риторичного спілкування українців. Система мовленнєвого етикету.

У змістовому модулі № 2 розглядаються такі питання:

Задум промови. Тема, підтема, мікротема. Основні вимоги до назви теми. Усвідомлення загальної цільової установки промови: інформувати, надихати, розважати, переконати, закликати до дій. Інтерес як категорія мовленнєвих дій. Типи матеріалу у складі повідомлення: емпіричний, енциклопедичний, компаративний. Фази інвенції: фаза вибору, фаза орієнтації, фаза занурення.

Вступ. Три основні функції вступу: привернути увагу слухачів, налаштувати аудиторію на позитивне сприйняття промови, підготувати ґрунт для розроблення теми. Видизачинів. Конкретна цільова установка. Загальні риторичні рекомендації щодо складання вступу. Головна частина промови. Основні форми викладу: розповідь, опис, пояснення, міркування (хрія). Природна і штучна моделі викладу матеріалу. Методивикладу матеріалу: індуктивний, дедуктивний, аналогічний, стадійний, концентричний. Мета заключної частини промови. Закінчення елегантне і доцільне. Типи доцільного фіналу: підсумкові, типологічні, апелювальні. Переходи між частинами промови і способи їх реалізації.

Риторичні фігури. Тропи. Комунікативні якості ораторського мовлення вчителя: правильність, виразність, багатство, ясність, точність, стислість, доцільність, художня образність, переконливість.

Основні риторичні рекомендації щодо виголошення промови. Партитура тексту промови як програма дій оратора. Засоби логіко-емоційної виразності у промові оратора: паузи, логічний наголос, темп мовлення, мелодика мовлення. Невербальні засоби вчителя-оратора. Енергетичні параметри мовлення. Аналіз публічного виступу вчителем. Виразне читання в мовленнєво-риторичній діяльності вчителя.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Педагогічна риторика» є оволодіння мовленнєво-риторичними вміннями вчителя з метою риторизації навчально-виховного процесу в школі; усвідомлення специфіки мовленнєво-риторичної діяльності, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної сфери вчителя; розвиток мовленнєво-риторичної особистості, яка вмє застосовувати отримані знання та сформовані вміння в нових умовах прояву тієї чи іншої комунікативної ситуації, здатної шукати і знаходити власне рішення різноманітних професійних завдань; пізнання здобувачами вищої освіти суті мовленнєво-риторичного ідеалу вчителя-словесника як компонента культури і зразка педагогічного спілкування.

Очікуваними результатами навчання є вміння визначати тему виступу й добирати матеріал для нього; оформлювати структуру виступу; будувати тексти різних жанрів та видів ораторського мистецтва відповідно до мети, призначення й умов комунікації; послуговуватися виразовими мовними засобами в промовах різних видів; застосовувати методи мовного та позамовного впливу на аудиторію; аналізувати своє і чуже мовлення, виявляти відхилення від норм, застосовувати різні засоби для їх подолання; виробити індивідуальний образ оратора, власний ораторський стиль.

Практична частина курсу побудована так, що вона доповнює й поглиблює теоретичну частину з метою закріплення уміння самостійно здобувати наукову інформацію зі спеціальної наукової літератури, словників, уміння спостерігати та аналізувати факти й процеси педагогічної комунікації.

Висновки дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, матеріал навчальної дисципліни «Педагогічна риторика» сприяє формуванню у майбутніх учителів-словесників мовної та мовленнєвої компетентностей, достатніх для забезпечення успішного спілкування в професійній та громадській сферах. Риторизація освітнього простору передбачає у майбутньому врахування положень неориторички у контексті інтелектуального і духовного розвитку мовної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : БрамаУкраїна, 2008. 400 с.
2. Історія української школи і педагогіки : [хрестоматія] / Упоряд. О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, КОО, 2003. 766 с.
3. Мацько Л. І. Риторика : [навч. посіб.] / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. [2-ге вид., стер.]. Київ : Вища шк., 2006. 311 с.
4. Новий Заповіт. Київ : 1993. 126 с.
5. Огієнкові афоризми і сентенції / Упоряд., вступ. ст. З. Тіменика. Львів : Інститут народознавства НАН України. 1996. 100 с.
6. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. [3-тє вид., допов. і переробл.]. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 376 с.
7. Педагогічна риторика: історія, теорія, практика : монографія / [О. А. Кучерук, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, С. О. Караман та ін.] ; за ред. О. А. Кучерук. Київ : КНТ, 2016. 258 с.
8. Прокопович Теофан. Філософські праці. Вибране / Теофан Прокопович ; [упорядкування та переклад В. Литвинова та ін.]. Київ : Дніпро, 2012. 615 с.

REFERENCES:

1. Holub N. B. (2008). Rytoryka u vyshchiiy shkoli. [Rytoryka u vyshchiiy shkoli : monohrafiya]. [Cherkasy : BraamaUkrayina] 400 s. [in Ukrainian].
2. Istoriya ukrayins'koyi shkoly i pedahohiky (2003): [History of Ukrainian school and pedagogy]. [khrestomatiya] / Uporyad. O. O. Lyubar ; za red. V. H. Kremenya. [Kyiv : Znannya, KOO] 766 s. [in Ukrainian].
3. Mats'ko L. I. (2006). Rytoryka. [Rytoryka : [navch. posib.]. / L. I. Mats'ko, O. M. Mats'ko. [2- he vyd., ster.]]. [Kyiv : Vyshcha shk.]. 311 s. [in Ukrainian].
4. Novyy Zapovit (1993). The New Testament [Kyiv] 126 s. [in Ukrainian].
5. Ohiyenkovi aforyzmy i sententsiyi (1996). [Ohiyenkov's aphorisms and maxims]. / [Uporyad., vstup. st. Z. Timenyya. L'viv : [Instytut narodoznavstva NAN Ukrayiny] 100 s. [in Ukrainian].
6. Pedahohichna maysternist' : pidruchnyk / I. A. Zyazyun, L. V. Kramushchenko, I. F. Kryvonos ta in. (2008); [Pedagogical skill]. [za red. I. A. Zyazyuna. [3-tye vyd., dopov. i pererobl.]]. [Kyiv : SPD Bohdanova A. M.]. 376 s. [in Ukrainian].
7. Pedahohichna rytoryka: istoriya, teoriya, praktyka : monohrafiya / [O. A. Kucheruk, N. B. Holub, O. M. Horoshkina, S. O. Karaman ta in.] (2016). [Pedagogical rhetoric: history, theory, practice]. [za red. O. A. Kucheruk]. [Kyiv : KNT]. 258 s. [in Ukrainian].
8. Prokopovych Teofan. (2012). Filososfs'ki pratsi. Vybrane. [Philosophical works. Selected]. / Teofan Prokopovych ; [uporyadkuvannya ta pereklad V. Lytvynova ta in.]]. [Kyiv : Dnipro]. 615 s. [in Ukrainian].

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.8>

Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО

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

ORCID: 0000-0001-6793-8018

Олена ФІДКЕВИЧ

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

ORCID: 0000-0003-3294-915X

Бібліографічний опис статті: Богданець-Білоskalенко, Н., Фідкевич, О. (2023). Роль тандем-методу у формуванні багатомовності учнів і учениць закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 50–58, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.8>

РОЛЬ ТАНДЕМ-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ БАГАТОМОВНОСТІ УЧНІВ І УЧЕНИЦЬ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

У статті розглянуто проблему застосування тандем-методу в контексті модернізації мовно-літературної галузі української освіти, його роль у процесі реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин.

Наголошено на тому, що використання інноваційних методів, зокрема тандем-методу, в процесі інтегрованого навчання мов є актуальною проблемою.

Проаналізовано тандем-метод у порівнянні з традиційними методами навчання мов, стан його запровадження в педагогічній практиці. Представлено основні ідеї щодо використання тандем-методу в роботах зарубіжних та українських учених.

Розглянуто основні принципи тандем-методу: обопільність та автономність; визначено педагогічні умови його реалізації; схарактеризовано основні етапи здійснення тандем-спілкування; сформульовано вимоги до тандем-партнерів у процесі підготовки та здійснення комунікації.

Представлено результати використання тандем-методу в експериментальних школах та виокремлено проблеми, які потребують розв'язання в процесі його запровадження.

Обґрунтовано позитивний вплив використання тандем-методу на ефективність процесу формування багатомовної компетентності учнів і учениць.

Визначено, що тандем-метод у поєднанні з інформаційними та комунікаційними технологіями допомагає актуалізувати багатомовне полікультурне віртуальне середовище у результаті розширення мовних контактів учнів і учениць. Тандем-метод є оптимальним для відпрацювання комунікативних навичок учнів/учениць у процесі реального спілкування.

Його використання сприяє подоланню мовних та психологічних бар'єрів у спілкуванні з тандем-партнерами за рахунок відсутності жорсткого контролю вчителя та низки прийомів, які націлені на підтримку ефективної комунікації між ними (уточнень, перепитування, формулювання ідеї іншими словами, використання жестів, засобів невербальної комунікації, заміни складних конструкцій простими тощо), розвиток здатності до міжкультурної комунікації на принципах рівності і толерантності.

Ключові слова: тандем-метод, тандем-навчання, тандем-партнери, багатомовна освіта, багатомовна компетентність, міжкультурна комунікація, навчання впродовж життя.

Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO

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

ORCID: 0000-0001-6793-8018

Olena FIDKEVYCH

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

ORCID: 0000-0003-3294-915X

To cite this article: Bohdanets-Biloskalenko, N., Fidkevych, O. (2023). Rol tandem-metodu u formuvanni bahatomovnosti uchniv i uchenyts zakladiv zahalnoi serednoi osvity z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn [The role of the tandem language learning method in forming multilingualism of general secondary education students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 50–58, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.8>

THE ROLE OF THE TANDEM LANGUAGE LEARNING METHOD IN FORMING MULTILINGUALISM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION STUDENTS

The article considers the issue of introducing the tandem language learning method with regard of improvement of the language sector of Ukrainian education, its role in the implementation of the model of multilingual education in Ukrainian institutions of general secondary education with instruction in languages of indigenous peoples and national minorities.

It is noted that the introduction of innovative methods in the process of integrated language teaching, namely, the tandem language learning method, is a topical issue.

The article analyzes the tandem language learning method in comparison with traditional methods of language teaching and the status pitting it into practice by Ukrainian language teachers. The basic views on the use of the tandem language learning method in research works by foreign and Ukrainian scientists are presented.

The fundamental principles of the tandem language learning method are considered: reciprocity and autonomy; the pedagogical context for its implementation is defined; the main stages of communication in tandem are described; the requirements for tandem partners in the process of preparing and implementing communication are formulated.

The results of introduction the tandem language learning method in experimental schools and issues that need to be tackled while its implementation, are presented.

The positive impact of using the tandem language learning method on the efficiency of forming multilingualism of general secondary education students is substantiated.

It was determined that the tandem method in combination with information and communication technologies helps to actualize a multilingual, multicultural virtual environment as a result of expanding language contacts of male and female students. The tandem method is optimal for practicing students' communication skills in the process of real communication. Its use helps to overcome language and psychological barriers in communication with tandem partners due to the lack of strict control by the teacher and a number of techniques aimed at supporting effective communication between them (clarifications, questioning, formulating an idea in other words, using gestures, means of non-verbal communication, replacing complex constructions with simple ones, etc.), development of the ability to intercultural communication based on the principles of equality and tolerance.

Key words: *the tandem language learning method, tandem training, tandem partners, multilingual education, multilingual competence, cross-cultural communication, lifelong learning.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Система освіти завжди орієнтована на актуальні потреби суспільства з урахуванням подальших перспектив. Підписання Україною багатьох документів про співпрацю з Європейським Союзом, отримання Україною статусу кандидата в члени ЄС надає можливість її громадянам більш широкого доступу до економічного, наукового, культурного та освітнього європейського простору, який передбачає й практичне залучення до європейських цінностей і громадянських надбань, з-поміж яких – вільне рівноправне спілкування і взаємодія між народами на основі взаємоповаги

й порозуміння, ставлення до мовного і культурного розмаїття як багатства, протидія усім проявам расової, національної та гендерної дискримінації.

Входження України до європейської спільноти актуалізує завдання реформування освітньої галузі, одним із напрямів якого є запровадження сучасної ефективної моделі багатомовної освіти, яка має на меті формування в учнів і учениць здатності компетентно послуговуватися кількома мовами, зокрема використовувати їх для спілкування та навчання; толерантно взаємодіяти в полікультурному суспільстві.

Успішне виконання цього завдання сприятиме формуванню єдності громадянського суспільства в Україні, утвердженню позицій української мови як державної, збереженню та розвитку мов і культур корінних народів та національних меншин, а також підвищить конкурентоспроможність українських громадян на міжнародному ринку праці, сприятиме ефективності їхньої самореалізації в умовах сучасного глобалізованого світі, необхідність якої, на жаль, зумовлена її трагічними подіями – масштабною російською агресією та вимушеного масового переміщення українських громадян за кордон, зокрема в країни Західної Європи.

Формування багатомовності здобувачів освіти потребує модернізації мовної освітньої галузі, активного залучення інноваційних особистісно орієнтованих методів і технологій навчання мов, серед яких чільне місце посідає тандем-метод (від англ. tandem – велосипед для двох чи трьох осіб).

Тандем-метод передбачає здійснення активної комунікативної діяльності учнів і учениць, формує вміння критично мислити, висловлювати власну думку й логічно обґрунтовувати свою позицію, конструктивно керувати емоціями, проявляти ініціативу, приймати рішення, розв'язувати проблеми, створювати нове, оцінювати результати своєї діяльності, ефективно співпрацювати з іншими членами колективу.

Тандем-метод епізодично використовується в закладах загальної середньої освіти України на основі взаємодії із зарубіжними школами-партнерами, утім цей процес не набув ознак системності й цілеспрямованого використання.

На жаль, у вчителів недостатньо базової інформації про етапи проведення тандем-навчання, його форми, види, прийоми. У наукових і методичних виданнях також обмаль практичних матеріалів для здійснення тандем-методу, що стримує його широке використання в практиці українських вчителів.

Мета статті – розкрити роль та перспективи використання тандем-методу в процесі багатомовного навчання; схарактеризувати основні принципи, на яких ґрунтується тандем-метод; визначити педагогічні умови його застосування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тандем-метод сформувався в 60-ті роки ХХ століття в Німеччині на основі німецько-французьких студентських зустрічей, під час яких,

носії різних мов – німецької та французької, вивчали мови один одного.

У 1980-х рр в університетах Європи почали з'являтися перші тандем-курси, розпочалася робота зі створення міжнародної тандем-мережі в інтернеті.

Наразі увага до методу пов'язана зі швидким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які уможливають віртуальне спілкування.

Сутність тандем-методу розкрито в працях зарубіжних учених Б. Апфелбаум, К.-Р. Бауша, М. Бехтеля, Дж. Борн, Х. Брамертса, Д. Літла, Дж. А. Телеса, А. Томаса, Х. Холєка, С. Хольстена та інш. Науковці розробили теоретичне підґрунтя методу (концептуальна ідея, принципи) і представили його застосування в освітній практиці.

Зарубіжні вчені зазвичай тандем-метод розглядають у контексті концепції «автономного навчання», ключовими завданнями якого, на думку вченого, є «залучення учня до процесу (прийняття відповідальності, вкладення зусиль тощо) та рефлексія учня (планування, моніторинг, оцінювання; метакогнітивне залучення до навчального процесу та цільової мови)» (Holec Henri, 1979, 49). Ці загальні завдання зумовлюють і сутність тандем-навчання як виду освітньої діяльності учня/учениці, основними принципами якого є обопільність і автономність.

Обопільність передбачає, що кожен із учасників навчання отримує однакову користь від спілкування, що можливо, якщо вони будуть витратити приблизно однаковий час і зусилля на взаємонавчання.

Учасники тандему мають демонструвати однакову залученість до процесу навчання. Якщо один із учасників не дотримуватиметься спільно прийнятих домовленостей, ефективність тандему буде низькою, оскільки він заснований на повній взаємності та співпраці, і спілкування скоріше за все припиниться.

Автономність ґрунтується на тому, що кожен комунікативний партнер самостійно несе відповідальність у своїй частині навчання не лише за вибір мети, змісту та засобів навчання, а й за кінцеві його результати.

В українській педагогічній науці особливості використання тандем-методу у процесі вивчення іноземної мови висвітлено у роботах І. Бігич, І. Жукевич, О. Забіяки, Т. Кравчини, С. Ніколаєвої, О. Осової, С. Сисоєвої та інш.

Українські вчені тандем-метод розглядають як автономне (самостійне) вивчення іншої мови і культури двома партнерами з різними рідними мовами, які працюють у парі, на основі безпосереднього занурення в мову під час спілкування (Holstein, 2006, 571–572).

Зазначимо, що тандем-навчання є відкритим за формою і змістом та охоплює всі сфери спілкування – особистісну, освітню, публічну, а в подальшому і професійну. У процесі тандем-навчання підвищується рівень інформаційно-цифрової та соціальної і громадянської компетентностей учнів/учениць, формується здатність до міжкультурної комунікації, навчання впродовж життя тощо (Ніколаєва, 2008, 283).

Виклад основного матеріалу. Тандем-навчання відрізняється від традиційного тим, що здійснюється за умов природної, реальної, а не штучно створеної комунікації; воно увиразнює соціально-індивідуальний аспект вивчення іншої мови, допомагає успішно реалізувати суб'єктно-суб'єктні відносини міжкультурної взаємодії у процесі навчання мов.

Незважаючи на відомий факт, що успіх навчання залежить насамперед від власних зусиль, багато учнів мають тенденцію передавати повноваження та відповідальність за свій процес навчання іншим особам (батькам, учителям).

Тандем-спілкування сприяє розвитку самостійності та відповідальності, формує вміння керувати власним процесом навчання. Робота в тандемі руйнує стереотип, за яким процес навчання – механічний процес передачі знань – можливий лише за участі фахівця, педагога.

Автономія учнів/учениць у процесі вивчення іншої мови може бути абсолютною (в межах взаємодії між двома особами) або відносною (у закладі освіти). Якщо в першому випадку це означає широке коло свободи та високу ступінь мотивації і взаємної відповідальності, то у другому – здійснюватиметься певний тип педагогічного контролю.

Отже, тандем-навчання може здійснюватися самостійно або бути інтегрованим у мовний курс протягом короткого або тривалого часу; здійснюватись між двома особами (індивідуальний тандем як найпоширеніша форма) або між групами учнів/учениць двох різних шкіл, розташованих у різних країнах або частинах однієї країни.

Утім у будь-якому випадку автономність тандем-партнерів має характерну особливість: вивчення мови відбувається не самотужки, а разом із іншими, у природній взаємодії, у якій чільне місце займає реалізація комунікативних намірів.

Учасники тандем-спілкування використовують мову для обміну ідеями, думками, поглядами на життя та культурною інформацією про свої країни, регіони.

Для розвитку здібності особистості продуктивно взаємодіяти з тандем-партнерами необхідно дотримуватися низки умов: високий рівень мотивації учнів/учениць, готовність до вивчення іншої мови; достатня для спілкування мовна компетентність; знання, усвідомлення та прийняття цінностей іншої культури; наявність емпатії до представників інших культур, держав, національностей; готовність до толерантного спілкування. Тандем-спілкування має бути добровільним і регулярним.

Тандем-метод поєднує максимум індивідуалізації з широкою соціалізацією. З одного боку, визначення мети, розроблення плану тандем-спілкування здійснюється з урахуванням потреб та зацікавленості партнерів, таким чином, воно є особистісно орієнтоване та індивідуалізоване. З іншого – тандем сприяє розвитку співробітництва, увиразнює соціальний аспект навчання.

Характерною особливістю тандему є змішування ролей партнерів. Як носій мови кожен учасник тандему знає більше про мову, яку вивчає його партнер, і це наділяє їх певними повноваженнями вчителя. Ця зміна ролей усуває негативні наслідки, які може викликати процес навчання нової мови (тривожність, невпевненість, страх перед помилками, сором'язливість).

Важливою особливістю тандему є і його афективна складова, тобто можливість отримувати насолоду від особистісної міжкультурної взаємодії, можливість отримати нові емоції, надати допомогу, задоволення від обміну знаннями, самовдосконалення.

У сучасних умовах навчання найпоширенішим є дистанційний тандем. Саме тому, описуючи тандем-метод, деякі дослідники визначають серед основних його характеристик віртуальність (Brammerts H, Telles J.).

Віртуальність увиразнює позитивні аспекти використання тандем-методу, як-от:

– розширення меж та можливостей спілкування;

– перебування тандем-партнерів у звичному життєвому середовищі, зручному для користування автентичними матеріалами та необхідними інформаційними джерелами;

– можливість здійснення спілкування як в усній, так і у письмовій формі, що сприяє вдосконаленню навичок усного і писемного мовлення;

– розширення можливостей вибору змісту, способів, ритму навчання.

Наразі існує безліч сайтів в Інтернеті, де організаційно створено необхідні умови для діяльності тандем-пар задля вивчення іноземних мов. (babel.com, busuu.com, conversationexchange.com, freshlingua.com, gospeaky.com, talk-and-learn.com, tandem.lengalia.com тощо). Переважна більшість таких сайтів німецькомовні та англomовні, проте існують і сайти з вивчення інших мов на основі тандем-комунікації.

Для школярів учасники тандем-пар добираються за допомогою вчителів. Найчастіше тандем-партнерами стають учні партнерських закладів освіти із інших країн. Для здійснення тандем-партнерства заклади освіти, окремі класи, вчителі, учні мають визначити спільні цілі та зміст навчання, засоби і способи взаємодії.

Учасників тандем-навчання обирають на основі опитувальників, розроблених спеціально для цієї мети, де враховуються індивідуальні запити та особливості учня/учениці, який/яка бажає знайти тандем-партнера для вивчення іноземної мови, наприклад: стать, вік, інтереси та захоплення, рівень володіння мовою, що вивчається, мета спілкування, особиста мотивація тощо.

За допомогою вчителів організуються первинні особисті контакти та подальша діяльність тандем-партнерів, здійснюється моніторинг результатів навчання. Після створення тандем-пари процес навчання може бути різним залежно від форми його організації або побажань самих тандем-партнерів. Це може бути максимально автономний тандем, який має на меті активізувати комунікацію із носієм мови або тандем, інтегрований в освітню діяльність, процес і результати якої більш ретельно плануються учнем разом із вчителем.

За допомогою колективної форми тандем-методу можна організувати очні та вірту-

альні зустрічі, форуми, конференції, де учасники матимуть змогу ознайомитися з мовою і культурою один одного та продовжити спільне навчання.

Однак такі колективні форми не несимуть регулярного характеру, як індивідуальні тандем-зустрічі. Їхнє основне завдання – спільне визначення мети співпраці між партнерами, надання різноманітної інформації про заклади освіти, країни, які беруть участь у партнерській діяльності, або підбиття підсумків цієї діяльності, участі в спільних проєктах.

Вибір того, як проходитиме тандем-спілкування, залишається за учасниками, особливо в індивідуальних тандамах.

Найпоширеніший та найпопулярніший тип взаємодії за принципом мовних тандемів – вільна розмова (партнери спілкуються на будь-яку тему). Вони також можуть виконувати вправи з граматики та інші види завдань. Загалом учасники тандему можуть творчо підходити до свого процесу навчання та взаємодії.

Режим навчання також є досить гнучким і може бути попередньо зумовлений партнерами. Вони можуть зустрічатися один раз, двічі на тиждень або в інші проміжки часу, визначені ними за домовленістю.

У періоди між зустрічами кожен учасник тандему складає свій власний графік самонавчання відповідно до своїх потреб.

Тандем-спілкування передбачає такі етапи його реалізації:

– Етап пошуку потенційних учасників організації тандем-навчання. На цьому етапі учні/учениці повинні пройти обов'язковий інструктаж щодо основ безпечної роботи в Інтернеті.

– Етап спільного визначення цілей, змісту, засобів та стратегій взаємонавчання, складання плану роботи. Важливо, щоб ці цілі та стратегії відповідали інтересам і особистим запитам учнів/учениць, їхньому рівню володіння мовою та життєвому досвіду.

– Етап міжособистісного спілкування.

– Етап колективного спілкування за допомогою відеоконференцій, організації спільних групових занять (якщо цей етап передбачається визначеним планом тандем-спілкування). На цьому етапі започатковуються спільні проєкти, обговорюються їхні результати.

– Етап реального спілкування (за умов можливості реалізації).

– Етап оцінювання результатів спілкування, який включає самооцінювання і взаємооцінювання, обговорення подальшої співпраці.

У процесі спілкування важливо дотримуватися основних правил у роботі тандему, з яким учнів/учениць потрібно ознайомити у доступній для них формі. Наприклад, у формі пам'ятки.

Пам'ятка для учасників тандем-спілкування:

– У процесі спілкування дотримуйтесь принципу взаємності, будьте відповідальними за своє власне навчання.

– Готуйтеся до зустрічей. Обговорюйте та домовляйтеся із партнером до початку наступної зустрічі, що саме ви хочете обговорити.

– Фіксуйте письмово (стисло) та обговорюйте у процесі тандем-зустрічі нову інформацію, питання, що виникають до партнера, та пропозиції; помилки партнера для подальшого відпрацювання.

– Перечитуйте ці нотатки і після тандем-спілкування для подальшого, більш глибокого опрацювання.

– Хваліть та підтримуйте одне одного. Обговорюйте успіхи та аналізуйте помилки.

– Творчо підходьте до вирішення визначених завдань. Пропонуйте нові цікаві теми для обговорення та види взаємодії.

– Не бійтеся робити помилки. Будьте наполегливими. Ідіть до своєї мети, незважаючи на труднощі.

Учасники тандему самі вирішують, що, коли, де і як вони хочуть вивчати мови. Мовні партнери повинні приділяти кожній мові однаково кількість часу, яка зазвичай триває близько години.

Тандем-зустрічі складаються з двох частин. Вони можуть йти одна за одною того ж дня або в різні дні, головне, щоб кожна частина була присвячена лише одній мові. При цьому заняття будується таким чином, щоб кожна реальна або віртуальна зустріч ділилася на два однакові відрізки часу, впродовж яких учасники тандему спілкуються, обговорюють проблеми, що їх хвилюють, виконують запропоновані завдання спочатку однією, а потім іншою мовою.

Навіть якщо використання своєї рідної мови спростить комунікативне завдання чи розуміння між партнерами, важливо дотримуватися цього правила, адже воно сприяє максимальній залученості тандем-партнерів у процес оволодіння мовою.

У процесі письмового тандему половина тексту має бути написана мовою, що вивчається, половина – рідною, для того, щоб партнер мав змогу виправити помилки свого партнера й мав доступ до автентичного навчального матеріалу, яким і є друга половина тексту.

Як і коли виправляти помилки, тандем-партнери вирішують самостійно, але вчитель може запропонувати кілька варіантів виправлення помилок. Це може бути запис партнером-носієм мови помилок співрозмовника та пред'явлення йому їх після закінчення розмови в письмовій формі з коментарями; у формі паралельного усного коментаря.

Звертаємо увагу, що при візуальному контакті в межах тандему письмова фіксація відволікає обох співрозмовників і може ускладнити цей контакт. Саме тому не потрібно прагнути виправити всі помилки.

Зазвичай це може бути фіксація не більше 5 грубих або повторюваних помилок у промові партнера, щоб не демотивувати його. Комунікативно незначні помилки можна не виправляти без особливого прохання партнера про їх виправлення.

Повторювані помилки необхідно обговорити й відпрацювати норму за допомогою вправ (при інтегрованому тандемі – за допомогою педагога чи тьютора). Процес та форма виправлення не повинні принижувати/пригнічувати партнера.

Тандем-спілкування не спрямоване на відпрацювання та повторення граматичних структур. Тандем-метод передовсім є оптимальним для відпрацювання комунікативних навичок у процесі реальної комунікації, цілеспрямоване опрацювання граматичних структур не є його головним завданням, воно здійснюється опосередковано в процесі спілкування.

У процесі реалізації тандем-методу у вчителів зазвичай виникають питання щодо мовного рівня, з якого можливе тандем-навчання.

Хоча деякі науковці дотримуються думки, що тандем-навчання можливе за будь якого рівня, ми вважаємо (на основі практичних досліджень), що воно має більшу ефективність, якщо тандем-партнери володіють M2 на рівні A2.

Фрагментарне використання на нижчому рівні можливе, але за безпосередньої участі вчителя, адже кількість мовних лакун в учасників тандему буде перевищувати обсяг засвоєних знань і наявних умінь.

У такому випадку тандем може бути використано для вдосконалення вимови, інтонації, збагачення лексичного мінімуму під керівництвом учителя. Але повноцінна комунікація, особливо самостійна, навряд чи можлива.

В умовах експериментального дослідження, здійсненого науковцями відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України в межах теми «Науково-методичне забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин», тандем-навчання відбувалося, починаючи із 6-го класу, за організаційної допомоги вчителя. У старших класах учні отримували більше самостійності у реалізації тандем-партнерства. Вони залучалися не тільки до індивідуального тандему, а й до проведення конференцій, виконання проєктів та демонстрації їхніх результатів у межах тандем-навчання.

Важливим також є питання, чи потрібно перекладати незнайомі слова та поняття або намагатися пояснити їх цільовою мовою з використанням невербальних засобів. Тут також можливі численні варіанти, індивідуальні для кожного тандем-партнерства (від демонстрації цього предмета у своєму оточенні до перекладу або опису цільовою мовою). Залучення «linguafranca» – перехід на загальну третю мову (найчастіше, англійську) замість спроби пояснити незрозумілу партнером частину репліки цільовою мовою є небажаним.

Перед початком тандем-спілкування вчителю доцільно запропонувати учасникам тандему спільно розробити «Листи для тандем-спілкування», що враховують рівень володіння мовою та ключові теми цього рівня рівня, а також труднощі, які зазнає тандем-партнер, виходячи з особливостей його рідної мови. У листах для тандемів повинен бути обов'язково врахований та реалізований культурознавчий компонент.

«Листи для тандем-спілкування» зазвичай уміщують базову інформацію для початку спілкування (фото, стаття та ін.), стандартизовані питання для етапу «входу» в тандем та «виходу» з тандему; 5–7 питань за темою зустрічі (на отримання інформації та дискусійних), причому важливо, щоб частина цих питань була відкритими.

Наприклад, питання за темою «Навчання»: «У якому освітньому закладі ти вчишся? У якому класі? Які предмети, які мови ти вивчаєш?».

Ці листи можуть містити й комунікативні завдання, наприклад: «Познайомся зі своїм партнером, дізнайся про нього якнайбільше. З цією метою постав йому подані запитання та коротко запиши його відповіді».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, тандем-метод у поєднанні з інформаційними та комунікаційними технологіями сприяє актуалізації багатомовного полікультурного віртуального середовища, сприяє розширенню мовних контактів учнів і учениць. Його використання допомагає подоланню мовних та психологічних бар'єрів у спілкуванні з партнерами за рахунок відсутності жорсткого контролю викладача та низки прийомів, які націлені на підтримку комунікації з партнером на кшталт уточнень, перепитування, формулювання ідеї іншими словами, використання жестів, засобів невербальної комунікації, заміни складних конструкцій простими тощо (розвиток компенсаторної компетентності).

Викладачі, які використовували тандем-метод у процесі реалізації моделі багатомовної освіти, відзначають його незаперечні переваги для ефективного формування багатомовної компетентності учнів/учениць: навчання в тандемі дозволяє створити автентичні умови природного спілкування з носієм мови; підвищує мотивацію учнів/учениць до оволодіння іншою мовою та культурою, стимулює учня/ученицю до подальшого використання мови як засобу спілкування.

Проведений науковцями Інституту педагогіки моніторинг дав змогу дійти висновку, що учні/учениці в процесі тандем-спілкування:

- розширили свій лексичний запас;
- удосконалили вміння усної та письмової комунікації M2;
- покращили навички цілеспрямованого спілкування з теми, навички його планування;
- навчилися самостійно здобувати з висловлень та поведінки партнера-носія мови інформацію, важливу для успішного спілкування;
- розвинули компенсаторні уміння в процесі реального спілкування;
- удосконалили вміння виправляти помилки; уміння самооцінювання і взаємооцінювання;

– розвинули вміння представляти власну культуру та ставити питання щодо іншої культури, здобувати культурологічну інформацію та використовувати її у процесі спілкування, знаходити спільне і відмінне в різних культурах; толерантно спілкуватися в умовах міжнаціональної взаємодії.

Отже, у контексті модернізації української освіти з урахуванням її інтеграції із європейськими освітніми системами тандем-метод набуває особливого значення і, сподіваємося, буде застосовуватися більш активно, що своєю чергою сприятиме подальшому розробленню методичного супроводу його запровадження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Apfelbaum.B. Erzählenim Tandem: Sprachlernaktivitätenund die Konstruktion eines Diskursmustersin der Fremdsprache; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Narr, 1993. 235 S.
2. Bausch, K.-R. Ansprachezum Auftakt des EuropäischenJahres derSprachen, 2001.11 Shttps://westfaelische-direktorenvereinigung.de/wordpress/wp-content/uploads/2001/11/Referat-Bausch.pdf (дата звернення 15.09.22)
3. Bechtel, M. Interkulturelles Lernenbeim Sprachenlernenim Tandem. Einediskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr, 2003. 387 S.
4. Born, J. Das eLearning-Praxisbuch: onlineunterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildungkonzipierenund begleiten;ein Hand- und Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2008. 251 S.
5. Brammerts, H., Kleppin K. Selbstgesteuertes Sprachenlernenim Tandem:einHandbuch. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl.Tübingen:Stauffenburg-Verlag, 2010. 206 S.
6. Little, D., Lewis, T., Walker, L. Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academicand Electronic Press, 2003. P. 145–156.
7. Telles J. A., Vassallo M. L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT.2006. Vol. 27, No 2, P. 189–212.
8. Thomas, A., Kinast, E.-U.,Schroll-Machl S. (Hrsg.).HandbuchInterkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen undPraxisfelder.Göttingen:Vandenhoeck&Ruprecht, 2003. 465 S.
9. Holec, H. Prise en compte des besoinsetapprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques* 1979. P. 49–64.
10. Holec, H. Autonomy and self-directed learning: present fields ofapplication = Autonomie et apprentissageauto-dirigé: terrains d'applicationactuels/ Council for Cultural co-operation, Project. No. 12 .«Learning andteaching modern languages for communication». Strasbourg: Councilof Europe Press, 1993. 149 S.
11. Holstein S. Sprachen-Tandem fürPaare, Kurse, Schulklassen: einLeitfadenfürKursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonomeTandem-Partner. Frankfurt am Main: Fachhochschulverl, 2006. 174 S.
12. Бігич О. Б. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
13. Жукевич, І. Технології навчання іноземній мові в тандемі студентів немовних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Випуск 2(27) Дрогобич:Державний педагогічний університет імені І.Франка, 2020. С. 226–230.
14. Забіяка, І. М. Модель формування міжкультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю на основі тандем-методу. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острог: Вид-воНаУОА, 2022. Вип. 13(81). С. 131–135.
15. Кравчина Т.В. Тандем-метод як один із способів інтенсивного вивчення іноземної мови та формування іншомовної комунікативної компетенції. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*. 2016. Випуск 4(10). С. 45–48.
16. Ніколаєва, С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2008. 285 с.
17. Осова О. О. Тандем-технології як сучасні технології навчання іноземних мов. *Педагогічні науки*. 2017. No 5. С. 87–91.
18. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

REFERENCES:

1. Apfelbaum.B. (1993) Erzählenim Tandem: Sprachlernaktivitätenund die Konstruktion eines Diskursmustersin der Fremdsprache; (Zielsprachen: Französisch und Deutsch). Tübingen: Narr, 235 S.
2. Bausch, K.-R. (2001) Ansprachezum Auftakt des EuropäischenJahres derSprachen. <https://westfaelische-direktorenvereinigung.de/wordpress/wp-content/uploads/2001/11/Referat-Bausch.pdf> (дата звернення 15.09.22)
3. Bechtel, M. (2003) Interkulturelles Lernenbeim Sprachenlernenim Tandem. Einediskursanalytische Untersuchung. Tübingen: Gunter Narr, 387 S.

4. Born, J. (2008) Das eLearning-Praxisbuch: onlineunterstützte Lernangebote in Aus- und Fortbildungskonzipierung und begleiten; ein Hand- und Arbeitsbuch. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 251 S.
5. Brammerts, H., Kleppin K. (2010) Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: ein Handbuch. 3. Aufl., unveränd. Nachdr. der 1. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, 206 S.
6. Little, D., Lewis, T., Walker, L. (2003) Autonomous language learning in tandem. Sheffield: Academic and Electronic Press, P. 145–156.
7. Telles J. A., Vassallo M. L. (2006) Foreign language learning in-tandem: Teletandem as an alternative proposal in CALLT. Vol. 27, No 2, P. 189–212.
8. Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl S. (Hrsg.). (2003) Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 465 S.
9. Holec, H. (1979) Prise en compte des besoins en apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques*. P. 49–64.
10. Holec, H. (1993) Autonomy and self-directed learning: present fields of application = Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels / Council for Cultural co-operation, Project No. 12. "Learning and teaching modern languages for communication". Strasbourg: Council of Europe Press, 149 S.
11. Holstein S. (2006) Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen: ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner. Frankfurt am Main: Fachhochschulverl, 174 S.
12. Bihych, O.B. (2013) Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice [Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka] / za red. S. Yu. Nikolaievoi. Kyiv: Lenvit.
13. Zhukevych, I. (2020) Tandem technologies for teaching foreign language to non-linguist students of higher education institutions [Tekhnolohii navchannia inozemnoi movi v tandemi studentiv nemoznykh zakladiv vyshchoi osvity]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vypusk 2(27). Drohobych: Derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni I. Franka, S. 226–230.
14. Zabiaka, I. M. (2022) The model for forming intercultural competence of future technical specialists using the tandem language learning method [Model formuvannia mizhkulturnoi kompetentsii maibutnykh fakhivtsiv tekhnichnoho profilu na osnovi tandem-metodu]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia": serii "Filolohiia"*. Ostroh: Vyd-vo NaUOA, Vyp. 13(81). S. 131–135.
15. Kravchyna, T.V. (2016) The tandem language learning method as one of the ways of intensive foreign language learning and formation of foreign language communicative competence [Tandem-metod yak odyin iz sposobiv intensyvnoho vyvchennia inozemnoi movy ta formuvannia inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii]. *Fizyko-matematychna osvita: naukovi zhurnal*. Vypusk 4(10). S. 45–48.
16. Nikolaieva, S. Yu. (2008) Basics of modern methods of teaching foreign languages (schemes and tables) [Osnovy suchasnoi metodyky vykladannia inozemnykh mov (skhemy i tablytsi)]: navch. posib. Kyiv: Lenvit, 285 s.
17. Osova, O.O. (2017) Tandem technologies as modern foreign language learning technologies [Tandem-tekhnologii yak suchasni tekhnolohii navchannia inozemnykh mov]. *Pedahohichni nauky*. No 5. S. 87–91.
18. Sysoieva, S.O. (2011) Interactive technologies for adult education [Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh]: navchalno-metodychni posibnyk. NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. K.: VD "EKMO", 324 s.

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.9>

Валентина ВІТЮК

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0003-4981-9925

Бібліографічний опис статті: Вітюк, В. (2023). Оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти в системі освітнього процесу Нової української школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 59–69, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.9>

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті здійснено студіювання наукових праць з питання оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в контексті стратегії сучасної середньої освіти, проаналізовано ключові поняття системи оцінювання навчальних досягнень учнів у науково-педагогічній, лексико-графічній, довідково-енциклопедичній літературі, висвітлено їх сутність та переосмислення розуміння оцінки, цінностей та культури оцінювання в Новій українській школі.

Наголошено, що в Новій українській школі функції оцінювання розширено й доповнено такими як формувальна, розвивальна, орієнтувальна, коригувальна, прогностична, констатувальна. Особливо актуалізується нині формувальна функція оцінювання, що передбачає не лише фіксацію отриманих результатів, а й оцінювання та супровід прогресу особистих досягнень учня/учениці. Визначено доцільність впровадження формувального оцінювання як сучасного інструмента підвищення якості навчання в Новій українській школі. Оскільки під час формувального оцінювання зростає навчальна мотивація учнів, вони бачать зацікавленість учителя, який допомагає їм стати успішними у навчанні. Зазначено, що формувальне оцінювання дозволяє учням визначити, на якому етапі вони перебувають і в якому напрямі має здійснюватися їх подальший поступ, яких зусиль треба докладати, які способи і форми діяльності треба використовувати для досягнення максимально можливих результатів навчання.

Схарактеризовано основні види оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти Нової української школи, розкрито сутність оцінювання навчальних досягнень учнів у системі освітнього процесу.

У статті акцентовано, що система оцінювання за останні роки зазнала значних змін відповідно до вимог Нової української школи. Сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентностей учня/учениці відповідно до очікуваних результатів навчання, а передбачає безперервний моніторинг індивідуального розвитку особистості, підтримку кожної дитини та створення мотивації до навчання впродовж усього життя.

Ключові слова: оцінка, бал, оцінювання, критерій оцінювання, контроль успішності, формувальне, поточне, підсумкове оцінювання.

Valentyna VITIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0003-4981-9925

To cite this article: Vitiuk, V. (2023). Otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdoobuvachiv pochatkovoї osvity v systemi osvithnoho protsesu Novoi ukrainskoї shkoly [Evaluation of educational achievements of applicants for primary education in the system of the educational process of the New Ukrainian School]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 59–69, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.9>

EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF APPLICANTS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article conducted a study of scientific works on the issue of assessing the educational achievements of applicants for education in the context of the strategies of modern secondary education, analyzed the key concepts of the system for assessing the educational achievements of students in the scientific, pedagogical, lexical and graphic, reference encyclopedic literature, highlighted their essence and culture of assessment in the New Ukrainian school.

It is noted that in the New Ukrainian School, the evaluation functions are expanded and supplemented by such as forming, developing, indicative, corrective, prognostic, and ascertaining. The formative function of assessment is especially updated now, which provides not only for fixing the results obtained but also for assessing and supporting the progress of the student's personal achievements. The expediency of introducing a formative assessment as a modern tool for improving the quality of education in the New Ukrainian School is determined. Since the learning motivation of students increases with the formed assessment, they see the teacher's interest, which helps them become successful in learning. It is noted that the formative assessment allows students to determine at what stage they are and in what direction their further advancement should be carried out, what efforts should be made, and what methods and forms of activity should be used to achieve the maximum possible learning outcomes.

The main types of assessment of the learning outcomes of applicants for primary education at the New Ukrainian School are characterized, and the essence of assessing the educational achievements of students in the system of the educational process is disclosed.

The article emphasizes that the assessment system has undergone significant changes in recent years in accordance with the requirements of the New Ukrainian School. Modern assessment does not come down only to determining the level of formation of a student's / student's competencies in accordance with the expected learning outcomes but involves continuous monitoring of individual personality development, support for each child and the creation of motivation for learning throughout life.

Key words: evaluation, score, assessment, evaluation criterion, success control, molding, current, final evaluation.

Постановка наукової проблеми та її значення.

Соціально-економічні, інформаційно-технологічні трансформації в сучасному суспільстві, стрімкі глобалізаційні та інтеграційні процеси в освіті спонукають до реформування загальної середньої освіти, модернізації її змісту, актуалізують пошук шляхів удосконалення освітнього процесу, зокрема одного із важливих складників – оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Стратегічні орієнтири оцінювання навчальних досягнень учнів чітко окреслено в законодавчих та нормативних документах (Законі України «Про загальну середню освіту», Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти, типових освітніх програмах).

Реформування загальної середньої освіти в різні історичні періоди зумовлювало пошук ефективних методик і технологій в організації навчання, оновлення системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Нові системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти мали багато позитивного, водночас не були позбавлені недоліків, що спричиняло дискусії в педагогічному сере-

довищі та в суспільстві в цілому. Так, запровадження в системі загальної середньої освіти у 2000 році 12-бальної системи оцінювання та в 2007 році – зовнішнього незалежного оцінювання спричинило гострі дискусії. У 2018 р. в Новій українській школі запроваджено формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів, що теж на сьогодні неоднозначно сприймається як учителями, так і учнями й батьками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти завжди була в центрі уваги педагогічної науки в різні історичні періоди розвитку школи. Так, теоретичні основи й організаційно-методичні засади означеного феномену відображено в працях українських і зарубіжних учених: Ш. Амонашвілі, Т. Байбари, Н. Бібік, І. Гудзик, О. Локшиної, О. Петренко, О. Савченко, М. Фіцули, М. Ярмаченка та ін.

Мета статті – проаналізувати ключові поняття системи оцінювання навчальних досягнень учнів, схарактеризувати основні види оцінювання результатів навчання здобувачів початкової освіти Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Реформування загальної середньої освіти в різні історичні періоди спонукало до пошуку ефективних форм, методів, засобів навчання, оновлення педагогічних технологій, запровадження змін

у системі оцінювання навчальних досягнень учнів. Варто відзначити, що оцінка знань учнів виникла дуже давно. Ще у Стародавній Греції та Римі зародилися перші ідеї оцінювання, оскільки давньогрецькі вчені наголошували, що людина здатна до тлумачення речей, їх аналізу, відрізняючи одну від іншої, тобто здійснювала оцінювання речей. В Україні у братських школах XVI–VIII ст. місце учня в класі визначали не за соціальним статусом, а відповідно до оцінки його успішності: хто більше знав, той вище сидів, а хто менше знав, той сидів ближче до вчителя. У Києво-Могилянській академії (XVIII ст.) за першими лавами сиділи найуспішніші учні. Перша лава мала назву *senates*. На останніх сиділи ті, хто порушував дисципліну й відставав у навчанні. Так, Г. Сковорода завжди сидів за першою лавою, а І. Франко сидів здебільшого на останній, «ослячій лаві», проте завжди ставав першим учнем завдяки феноменальній пам'яті.

Відтоді в педагогіці було проведено багато досліджень щодо оцінювання навчальних досягнень учнів, проте проблема визначення критеріїв, принципів, видів, форм, правил оцінювання навчальної діяльності здобувачів освіти набуває особливої актуальності в наш час у зв'язку з реформуванням шкільної освіти та впровадженням концептуальних засад Нової української школи.

Загальновідомо, що будь-яке наукове дослідження починається з визначення категорійного апарату. Водночас в інтернет-ресурсах, у статтях періодичних фахових видань, методичних посібниках спостерігаємо доволіне трактування термінів *оцінка*, *оцінювання*, *види/форми оцінювання* та ін. Аналіз і узгодження багатьох позицій у вживанні названих термінів, відношення між ними спонукало нас до ретельного вивчення зазначеного питання, адже термінологічна точність використовуваних понять запобігає їх багатозначності трактувань, уможливорює правильно визначити стратегію науково-дослідницького пошуку. Ключовими поняттями питання оцінювання навчальних досягнень учнів є *оцінка*, *оцінювання*, *бал*, *критерій*, *контроль успішності учнів*.

У науково-педагогічній літературі поняття *оцінка* здебільшого трактується як результат контролю навчальних досягнень учнів і має вузький та широкий зміст. У широкому розу-

мінні поняття включає функції й види оцінок. У лексико-графічних дослідженнях, в «Українському педагогічному словнику», термін *оцінка* інтерпретується як «визначення й вираження в умовних знаках-балах, а також в оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок відповідно до вимог шкільних програм, рівня старанності й стану дисципліни. Оцінка успішності школярів виражається в балах, а також у формі оцінювальних суджень учителя. Крім того, оцінюється ставлення учнів до навчання, виконання правил для учнів та інших норм поведінки (Гончаренко, 1997, 245). В «Енциклопедії освіти» зазначено, що оцінка визначає рівень досягнутих успіхів учнів і є стимулом до навчання (Енциклопедія освіти, 2008, 630). У «Новому тлумачному словнику української мови» дефініцію *оцінка* висвітлено як прийняте позначення якості знань і поведінки учнів (Яременко, Сліпушко, 2004, 508).

Тлумачення поняття *оцінювання* навчальних досягнень учнів теж подано в педагогічних словниках та енциклопедичних виданнях. Так, в «Українському педагогічному словнику» уточнено, що *оцінювання* здійснюється в процесі повсякденного вивчення результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами спеціальної перевірки знань, умінь і навичок: усної, письмової, графічної та практичної (Гончаренко, 1997, 245). В «Енциклопедії освіти» поняття *оцінювання* навчальних досягнень учнів визначено як процес, що відбувається постійно: під час роботи на уроці, спостереження за навчальною діяльністю учня, виконання ним різних видів робіт, аналізу відповідей (Енциклопедія освіти, 2008, 630).

Студіювання наукових праць засвідчує різні трактування поняття *оцінка* в педагогічній літературі (табл. 1).

У цьому контексті цікавим є твердження Ш. Амонашвілі про те, що *оцінювання* – це процес чи діяльність, що здійснюється людиною, оцінка – результат цього процесу (Амонашвілі, 1980).

Слушними нині в контексті Нової української школи є міркування В. Сухомлинського про виховний аспект оцінки: «Оцінка в руках учителя стає інструментом виховання, якщо пробуджує дитяче бажання вчитися й допомагає цьому бажанню, а не карає за небажання.

Погляди сучасних педагогів на поняття *оцінка, оцінювання*

Рік	Автор	Визначення поняття <i>оцінка</i>	Визначення поняття <i>оцінювання</i>
2002	Бібік Н.	результат оцінювання; оцінка виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є її якісними (словесними, вербальними) показниками, або в балах, тобто кількісними показниками.	процес встановлення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм; особливий аспект контролю.
2003	Мойсеюк Н.	встановлення ступеня виконання учнями завдань, поставлених перед ними в процесі навчання, рівня їхньої підготовки й розвитку, якості набутих знань, сформованих умінь і навичок.	
2004	Кузьмінський А., Омельяненко В.	контроль успішності учнів, виражений в оцінці (знаковій і словесній).	
2006	Фіцула М.		визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оцінних судженнях учителя знань, умінь і навичок учнів згідно з вимогами шкільних програм.
2007	Болюбаш Я., Булах І, Мруга М., Філончук І.		процес здобуття відомостей для прийняття освітніх рішень щодо учнів: для інформування учнів щодо їхнього прогресу сильних чи слабких сторін; для визначення інструктивної ефективності та відповідності навчальному плану; а також для формування освітньої політики.
2012	Савченко О.	оцінні судження в усній або письмовій формі щодо якості певної діяльності; кількісні вимірники (бали), що визначаються нормами оцінювання.	процедура визначення досягнутих результатів у навчанні [10, с. 181]; процес визначення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Державного стандарту та програм.
2018	Гриневич Л.	у Новій українській школі оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд.	

Ще гірше, коли незадовільна оцінка ставиться дитині за невміння вчитися: звикаючи до думки, що вчитель вважає її ні до чого не здатною, дитина обманює, стає лицемірною... Завдяки оцінці дитині має бути не байдуже, якою людиною її вважають інші – працювитою чи недбайливою» (Сухомлинський, 1976). За В. Сухомлинським оцінка має бути завжди винагородою за працю, а не покаранням за лень. Відомий педагог рекомендував учителям не ставити «занадто часто оцінок – надмірна кількість оцінок знижує їх виховну цінність; оцінка морально виправдана тільки тоді, коли вчитель оцінює не здібності, взяті у чистому вигляді, а єдність праці і здібностей, причому на перше місце ставить працю» (Сухомлинський, 1976).

На нашу думку, *оцінка* є невід’ємним складником освітнього процесу, показником фактичного рівня засвоєння учнями навчального

матеріалу відповідно до визначених у програмі ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Оцінка успішності школярів виражається в умовних знаках-балах чи вербальних оцінювальних судженнях як рекомендація до розвитку природних здібностей дитини, формування ключових і предметних компетентностей, необхідних для соціалізації, свідомого вибору життєвого шляху та майбутньої професії. У визначенні поняття *оцінювання* нам імпонує позиція Н. Бібік та О. Савченко, тобто *оцінювання* – це процес визначення рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами Держстандарту та чинних програм (Бібік, Савченко, 2012).

На сучасному етапі в закладах загальної середньої освіти функціонує 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень здобувачів

освіти, яка була запроваджена Міністерством освіти і науки України 1 вересня 2000 року. Вчені виділили 4 рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий, яким відповідають визначені критерії оцінювання за 12-бальною шкалою.

У науково-педагогічній літературі термін *оцінка* часто вживається як синонім до слова *бал*. Проте варто зауважити, що оцінка може виражатися як словесно, вербально, так і у формі умовних позначень (наприклад, цифрою), одним із яких є бал. Отож, бал є однією з форм оцінки. Слушним підтвердженням висловленої думки є твердження Ш. Амонашвілі про те, що оцінка виступає у формі відміток (балів); «відмітка» ж є результатом освітнього процесу, діяльності, їх умовно-формальним вираженням; «бал» служить тільки для звіту вчителів перед керівництвом школи; оцінка – форма відображення рівня засвоєних учнями знань, умінь і навичок (Амонашвілі, 1980).

В «Українському педагогічному словнику» дефініцію *бал* визначено як «оцінка успішності навчання й поведінки в навчальних закладах. Може мати цифрову або символічну форму» (Гончаренко, 1997, 36). В «Енциклопедії освіти» поняття *бал* потрактовано як «умовна одиниця для кількості та якості характеристик певних явищ, у тому числі, педагогічних і психологічних. Оцінка успішності стимулює учнів до поліпшення результатів у навчанні» (Енциклопедія освіти, 2008, 42). Як бачимо, в науково-педагогічній та довідково-енциклопедичній літературі *бал* – це число або умовна символічна одиниця, одна із форм оцінки успішності учнів, яка визначає рейтинг здобувача освіти в класі.

Загальновідомо, що оцінка виставляється за певними критеріями. Визначимо поняття *критерій* та вимоги до критеріїв оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. Цілком погоджуємось із думкою О. Савченко про те, що «об'єктивність і точність оцінок забезпечується правильно обраними критеріями оцінювання» (Савченко, 2012). Учена висвітлює поняття *критерій* як «набір кількісних і якісних характеристик, що використовують для винесення судження щодо якості виконання завдань» (Савченко, 2012). Аналіз і синтез наукових праць дав змогу з'ясувати, що поняття «критерій» дослідники тлумачать як:

«об'єктивну кількісну міру деякого явища, або кількісне виокремлення його сторін»; «стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном» (Волкова, 2007).

У тлумачних словниках української мови критерій визначено як «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» (Яременко, Сліпушко, 2004, 200). В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка термін «критерій» потрактовано як «показники, що поєднують методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про вірогідність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» (Гончаренко, 1997, 181).

О. Савченко сформулювала такі вимоги до критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів: якість знань, сформованість предметних умінь і навичок, способів навчальної діяльності; володіння досвідом елементарної творчої діяльності; володіння досвідом емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе (Савченко, 2012). Отже, критерій оцінки – норми контролю успішності здобувачів освіти.

Н. Волкова пояснює поняття *контроль успішності* як «нагляд, спостереження й перевірку успішності учнів, що дає можливість: виявити прогалини у знаннях школярів, помилкове або неточне розуміння вивченого; перевірити повноту знань, усвідомленість і міцність їх засвоєння, умінь їх застосовувати; привчити учнів до самоконтролю й раціональної організації праці; стимулювати розумову активність учнів; привчити їх до наполегливості й відповідальності в навчальній діяльності (Волкова, 2007).

Н. Мойсеюк тлумачить термін *контроль успішності* як виявлення, вимірювання й оцінку результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Контроль успішності учнів включає оцінювання (як процес) й оцінку (як результат) перевірки. Основою для оцінки навчальних досягнень учня є підсумки контролю (Мойсеюк, 2003).

М. Фіцула елементами контролю знань учнів визначає *перевірку* – виявлення рівня знань, умінь та навичок, *оцінювання* – вимірювання рівня знань, умінь і навичок, *облік* – фіксування результатів у вигляді оцінок у класному журналі, щоденнику учня, відомостях (Фіцула, 2014, 216).

Отже, ретроспективне студювання науково-педагогічної, лексико-графічної, довідково-енциклопедичної літератури дозволило нам визначити базові поняття з теми оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, усвідомити їх сутність, переосмислити розуміння оцінки, цінностей та культури оцінювання в освіті.

Питання контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів висвітлено в низці нормативних документів щодо реформування системи шкільної освіти в Україні. Так, у пункті 1 статті 17 Закону України «Про повну загальну середню освіту» передбачено право кожного/ї учня/учениці на «справедливе, неупереджене, об'єктивне, незалежне, недискримінаційне та добросовісне оцінювання результатів його навчання незалежно від виду та форми здобуття освіти» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2021).

У пункті 2 цієї ж статті визначено основні види оцінювання результатів навчання учнів: *формувальне, поточне, підсумкове* (тематичне, семестрове, річне) оцінювання, *державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання* (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2021).

Згідно з Концепцією «Нова українська школа» в основу підходу до оцінювання в НУШ покладено два види оцінювання: формувальне та підсумкове. Суть *формувального оцінювання* в Новій українській школі полягає в наступному: оцінювання буде здійснюватися для того, щоб зорієнтувати дитину в особистісних досягненнях, здобутках, вчасно запобігти певним прогалинам і допомогти їй розвиватись і вдо-

сконалюватись. Мета формувального оцінювання – відстежити особистісний розвиток учнів і хід опанування ними навчального досвіду як основи компетентності та побудувати індивідуальну освітню траєкторію особистості (Концепція Нової української школи, 2018). Результати оцінювання особистісних надбань учня/учениці рекомендовано виражати у 1–2 класах – вербальною оцінкою, у 3–4 класах – або вербальною оцінкою, або рівневою оцінкою за вибором закладу загальної середньої освіти на підставі рішення педагогічної ради.

Поточне оцінювання здійснюється під час навчальної діяльності здобувачів освіти задля того, щоб виявити як відбувається процес опанування нових знань, умінь, навичок, як формуються погляди, цінності, способи мислення, особисті якості учнів, які виникають труднощі. На основі одержаних результатів учитель вносить певні корективи і продовжує працювати далі, тому таким важливим є зворотній зв'язок у навчанні.

Підсумкове оцінювання (тематичне, семестрове, річне) проводиться з метою визначення результатів навчальних досягнень здобувачів освіти, порівнюючи наскільки конкретні реальні результати здобувача освіти відповідають обов'язковим очікуваним результатам навчання, які визначені у Державному стандарті, типових освітніх, модельних навчальних програмах закладів загальної середньої освіти.

Узагальнені відомості про види оцінювання подано в таблиці 2.

У сучасній школі змінюється загальна мета оцінювання, якщо раніше вчитель під час оцінювання орієнтувався на результат сформова-

Таблиця 2

Види критерії	Формувальне оцінювання	Поточне оцінювання	Підсумкове оцінювання
мета	підвищити якість навчання; відстежити особистісний розвиток учнів та визначити індивідуальну освітню траєкторію учня/учениці	перевірити якість навчання; оцінити процес навчання та учіння учнів, визначити труднощі, недоліки, помилки, скоригувати їх	оцінити якість навчання; співставити навчальні досягнення учнів з обов'язковими очікуваними результатами навчання
об'єкт	процес досягнення результату, шлях засвоєння знань та набуття навчальних умінь	результат навчання	результат навчання, рівень досягнень
функції	мотиваційна, розвивальна, формувальна, діагностувальна, коригувальна, прогностична	мотиваційна, діагностична, навчальна, коригувальна, виховна	діагностична, навчальна, виховна, оцінна
термін проведення	під час освітнього процесу	впродовж навчального року	після вивчення теми, розділу, в кінці семестру, навчального року

ності предметних компетентностей, то в Новій українській школі вчитель враховує процес формування особистості в ході навчальної діяльності, і передусім – шлях засвоєння знань та набуття навчальних умінь.

Основними цілями оцінювання в Новій українській школі є такі: порівняння наявного рівня сформованості компетентності з очікуваними результатами; оцінювання є частиною процесу навчання і розглядається як серія дій, а не одноразовий захід; постійне оцінювання дає змогу учням удосконалювати власні знання і демонструвати цей прогрес під час подальшого оцінювання, процес оцінювання дає можливість виявити дітей, які можуть потребувати додаткової підтримки в освітньому процесі внаслідок різних обставин – порушень психофізичного розвитку, інших соціальних та економічних чинників; результати оцінювання можуть визначати необхідність зміни в підходах до методів навчання. Результати оцінювання є актуальною інформацією для обговорення з батьками дитини під час індивідуальних зустрічей. Батьки можуть побачити прогрес у розвитку дитини, оволодіння тими чи іншими компетентностями, обговорити види навчальної діяльності, які вони можуть здійснювати вдома для покращення результатів навчання (Нова українська школа : poradnik dla vchytela, 2018, 94).

Залежно від дидактичної мети, пріоритетної функції оцінювання, специфіки змісту навчального предмета оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти можна здійснювати під час різних видів навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка може бути: за формою – *індивідуальною, груповою, фронтальною*; за способом виконання – *усною* (бесіда, розповідь, переказ і т. ін.), *письмовою* (диктант, переказ, твір, тестування, діагностувальні роботи), *практичною* (дослід, навчальний проєкт, робота з картами, побудова схем і т. ін.), *програмованою* (з використанням електронних засобів навчання).

Отже, система оцінювання за останні роки зазнала значних якісних змін відповідно до вимог Нової української школи. Сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованості компетентностей учня/учениці відповідно до очікуваних результатів навчання, а передбачає безперервний моніторинг індивідуального розвитку особистості, підтримку кожної дитини та створення мотивації до навчання впродовж усього життя.

Активне дослідження теоретичних аспектів формуального оцінювання та практичне його впровадження в освітній процес відбувається впродовж останніх десятиліть ХХІ століття. Уперше термін *формувальне оцінювання* використав австралійський учений М. Скривен в роботі «Методологія оцінки» (1967 р.). Науковець обґрунтував сутність терміна, стверджуючи, що формувальне оцінювання повинне слугувати для накопичення та аналізу даних і подальшого їх використання в шкільній практиці з метою вдосконалення навчального плану та забезпечення підвищення ефективності навчання. М. Скривен протиставив поняття *формувальне оцінювання* і *сумативне (підсумкове) оцінювання* (Skriven, 1967).

Наприкінці 60-их років ХХ століття американський педагог-психолог Бж. Блум застосував термін *formative assessment*, трактуючи поняття як найефективніший інструмент підвищення якості прогресу викладання предмета, навчання/учіння. Учений описав формувальне оцінювання в роботі «Handbook on formative and summative evaluation of student learning» (1971 р.).

Ідеї формуального оцінювання згодом були описані в аналітичних оглядах американських дослідників Л. Ейнсворт (L. Ainsworth), Л. Грінштейн (L. Greenstain), які наголошували на необхідності розрізняти оцінку для навчання (Assessment for Learning) – формувальне оцінювання і оцінку навчання (Assessment Learning) – підсумкове оцінювання, яке проводиться з метою звітності. Оцінка навчання є добре відомою і напрацьованою процедурою, оцінка для навчання вимагає внесення деяких змін не тільки в окремі дії вчителів, а й у їхню ментальність, у нормативну документацію (Greenstein, 2010).

1998 року П. Блек (P. Black), Д. Вільям (D. Wiliam) в праці «Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment» проаналізували процес оцінювання у контексті реформування старих і пошуку нових вимірів. Цікавим є тлумачення формуального та підсумкового оцінювання П. Блеком: «Кухар готує суп і куштує його, це і є формувальне оцінювання; але коли готову страву супу почне дегустувати клієнт або експерт, то це вже буде підсумкове оцінювання» (Wiliam, 2013).

П. Блек та Д. Вільям визначили такі проблеми в оцінюванні навчальних досягнень

учнів: 1) методи оцінювання, які використовують шкільні вчителі, неефективні для підвищення мотивації в навчанні; 2) практика бального оцінювання породжує конкуренцію, сповільнюючи особистісне вдосконалення; 3) коментарі до оцінки часто мають негативний відтінок, тож частина учнів схильні вважати, що їм не вистачає «здібностей» і тому вони не можуть учитися. За результатами проведених досліджень британські вчені зробили висновки про те, що жодна з освітніх ініціатив щодо покращення результатів навчання не досягла таких успіхів, як формувальне оцінювання (William, 2013).

Зарубіжні дослідники Т. Крукс, В. Садлер, В. Харлен, М. Херітедж стверджують, що формувальне оцінювання – це не просто інструмент чи процес, це сукупність практик для покращення навчання; зворотній зв'язок, що дозволяє усвідомити учням недоліки в навчанні й подолати їх (Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning); оцінка, яка дозволяє учневі скоротити розрив між очевидним і бажаним (Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning); оцінювання освітнього процесу з метою вдосконалення викладання чи навчання (Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning); оцінка, яка стосується спільної діяльності вчителів і учнів з метою виявлення сильних сторін і діагностики слабких місць, окреслення напрямів для покращення (Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning) і т. ін.

На думку нідерландських учених К. ван дер Флейтен, Д. Слуийсманса, Д.-Дж. Бринке, формувальне оцінювання – багатопланове і невіддільне від інших аспектів контрольної-оцінної діяльності, яку, згідно з адаптованою моделлю І. Кларка, можна представити у вигляді логічно пов'язаної тріади компонентів: 1) оцінювання для навчання; 2) оцінювання як навчання; 3) оцінювання навчання. Кожен із них співвідноситься із трьома ключовими складниками освітньої діяльності: а) процесом навчання; б) навчальним планом (освітніми програмами); в) власне оцінюванням.

У нормативній базі української системи освіти термін *формувальне оцінювання* вперше з'явився у 2018 році в Типових освітніх програмах для 1–2 класів закладів загальної середньої

освіти, розроблених під керівництвом О. Савченко, Р. Шияна. Зокрема, визначено мету формуального оцінювання, акцентовано увагу на необхідності пошуку ефективних шляхів (методів, інструментів) для відстеження розвитку кожного учня з метою корегування програми і методів навчання відповідно до індивідуальних потреб дитини (Типові освітні програми Нової української школи, 2019). Типові освітні програми для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти, розроблені під керівництвом О. Савченко і Р. Шияна у 2019 році, також наголошують на формувальний характер оцінювання, спрямованого на підтримку кожного учня та створення мотивації до навчання (Типові освітні програми Нової української школи, 2019).

У 2020 році дефініція *формувальне оцінювання* зафіксовано в ст. 17 «Оцінювання результатів навчання учнів та їх атестація» Закону України «Про повну загальну середню освіту». У зазначеному документі формувальне оцінювання подано як основний вид оцінювання результатів навчання учнів поряд із поточним, підсумковим, ДПА та ЗНО (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2021).

Часто формувальне оцінювання порівнюють із доглядом за квітами, умовами, діями садівника, від яких залежить ріст та розвиток квітів. Загальновідомими є слова Д. Павличка: «Наче вулик наша школа. Вся гуде вона, як рій. І здається, що довкола розцвітають квіти мрій». Якщо уявити, що діти – квіти, то щоб дати можливість кожній дитині «розквітнути», необхідно уважно стежити за її зростанням, розвитком і створювати для цього відповідно сприятливі умови – формувальне оцінювання; поточне оцінювання – спостереження за їхнім ростом, а підсумкове – виміри певних якісних і кількісних ознак розвитку квітів.

У ході спостережень за впровадженням формуального оцінювання в початковій школі ми сформулювали правила, яких потрібно дотримуватись учителеві Нової української школи: 1) чітко і зрозуміло для здобувачів освіти визначати завдання відповідно до їх можливостей; 2) діагностувати досягнення здобувачів освіти на кожному етапі навчання, відзначати будь-який успіх; 3) створювати умови для розвитку природних здібностей та обдарувань кожної дитини; 4) не висловлювати негатив-

них суджень, критики, оцінювання не повинно містити частки *не*, лише констатувати, що варто покращити, акцентувати увагу на сильних сторонах, а не на помилках; 5) розвивати у дитини впевненість у собі, у власних здібностях і можливостях, мотивувати до максимально можливих результатів; 6) активно залучати дітей до самооцінювання та взаємооцінювання; 7) постійно підтримувати зворотній зв'язок «учитель-учень-батьки».

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, огляд психолого-педагогічної та науково-методичної літератури з досліджуваної проблеми, спостереження за освітнім процесом, узагальнення педагогічного досвіду дає підстави стверджувати, що традиційний підхід до оцінювання навчальних досягнень здобувачів початкової освіти потребує змістового й процесуального переосмислення. Теоретичний аналіз сучасних концепцій системи оціню-

вання в Новій українській школі виявив суспільну потребу в серйозній увазі до відстеження особистісного розвитку учнів, процесу опанування ними навчального матеріалу, формування у здобувачів освіти уміння сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію та використовувати її для збагачення власного досвіду. А відтак у Новій українській школі було обґрунтовано та впроваджено формувальне оцінювання. Під час формувального оцінювання зростає навчальна мотивація учнів, оскільки вони бачать зацікавленість учителя, який допомагає їм стати успішними у навчанні. Формувальне оцінювання дозволяє здобувачам освіти визначити, на якому етапі вони перебувають і в якому напрямі має здійснюватися їх подальший поступ, яких зусиль треба докладати, які способи і форми діяльності треба використовувати для досягнення максимально можливих результатів навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвілі Ш. Навчання. Оцінка. Відмітка. http://ni.biz.ua/18/18_3/18_35445_otsenka-otsenka-i-otmetka.html. (дата звернення: 10.02.2023).
2. Анєнкова І. П., Байдан М. А., Горчакова О. А., Руссол В. М. Педагогіка. Львів : «Новий Світ-2000», 2020. 567 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
4. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Академвидав, 2007. 618 с.
5. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
6. Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу: монографія/ Савченко О.Я., Бібік Н.М., Байбара Т.М., Вашуленко О.В., Коваль Н.С., Онопрієнко О.В., Пономарьова К.І., Прищепя О.Ю. Київ: Педагогічна думка, 2012. 192 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 10.01.23).
9. Зайченко І. В. Педагогіка. Київ : Літера, 2016. С. 273–282.
10. Козловський Ю. М., Ортинський В. Л., Дольнікова Л. В. Педагогіка. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.
11. Концепція Нової української школи. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.02.2023).
12. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвал. розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL : <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 19.02.2023).
13. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. [2-ге вид. перероб і допов.]. Київ : Знання-Прес, 2004. 445 с.
14. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. [4-е вид., доп.]. Київ : ВАТ «КДНК», 2003. 615 с.
15. Нова українська школа : poradnik для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
16. Новий тлумачний словник української мови / уклад. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2004. Т. 2. 976 с.
17. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила стандарти, відповідальність. Наукове видання / Я. Я. Болубаш, І. Є. Булах, М. Р. Мруга, І. В. Філончук. Київ : Майстер клас, 2007. 272 с.
18. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
19. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Видавництво: Львівська політехніка, 2021. 540 с.

20. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. шк., 1976. Т. 1.
21. Типові освітні програми Нової української школи. Київ : Світоч, 2019. 336 с.
22. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальна книга-Богдан, 2014. 560 с.
23. Формувальне оцінювання: означення, техніки і інструменти : [блог] : україн. версія. URL: <https://formativeasua.blogspot.com/> (дата звернення: 10.12.2021).
24. Чого і як навчали в давнину? URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3307692-cogo-i-ak-navcali-v-davninu-abo-pro-bicacij-hvist-i-oslacu-lavku.html> (дата звернення: 10.02.2023).
25. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. 1997. URL: <https://cutt.ly/EuPC19G> (дата звернення: 17.01.2023).
26. Assessment for Learning: 10 research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group. 2002. URL: <https://cutt.ly/KhtZyoz> (дата звернення: 17.01.2023).
27. Greenstein L. What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Alexandria, VA: ASCD, 2010. 194 p. URL: <https://cutt.ly/8hitm5I> (дата звернення: 17.01.2023).
28. Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning. URL: <https://iet.open.ac.uk/> (дата звернення: 17.01.2023).
29. Sadler D. R. Formative assessment and the design of instructional strategies. Instructional Science. 1989. Vol. 18. P. 119–144. URL: <https://cutt.ly/3htL3Xk> (дата звернення: 17.01.2023).
30. Wiliam, D. Assessment: The bridge between teaching and learning. Voices from the Middle. 2013. No 21 (2). P. 15–20. National Council of Teachers of English. URL: <https://cutt.ly/ohtZdix> (дата звернення: 17.11.2021).

REFERENCES:

1. Amonashvili Sh. Navchannia. Otsinka. Vidmitka. Retrieved from: http://ni.biz.ua/18/18_3/18_35445_otsenka-otsenka-i-otmetka.html (data zvernennia: 10.02.2023).
2. Anienkova I. P., Baidan M. A., Horchakova O. A., Russol V. M. (2020) Pedahohika. Lviv: “Novyi Svit-2000”, 567 s.
3. Busel V. T. (ed.) (2001) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Kyiv : Irpin: VTF “Perun”, 1440 s.
4. Volkova N. P. (2007) Pedahohika. Kyiv : Akademyvydav, 618 s.
5. Honcharenko S. (1997) Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. Kyiv: Lybid, 376 s.
6. Savchenko O.Ia., Bibik N.M., Baibara T.M., Vashulenko O.V., Koval N.S., Onopriienko O.V., Ponomarova K.I., Pryshchepa O.Iu. (ed.) (2012) Dydaktyko-metodychne zabezpechennia kontroliu ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen molodshykh shkoliariv na zasadakh kompetentnisnoho pidkholu: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 192 s.
7. Kremen V. H. (ed.) (2008) Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy. Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 s.
8. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (data zvernennia 10.01.23).
9. Zaichenko I. V. (2016) Pedahohika. Kyiv: Litera, S. 273–282.
10. Kozlovskiy Yu. M., Ortynskiy V. L., Dolnikova L. V. (2020) Pedahohika. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki, 372 s.
11. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 10.02.2023).
12. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku : skhval. rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrud. 2016 r. № 988-r. URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (data zvernennia: 19.02.2023).
13. Kuzminskiy A. I., Omelianenko V. L. (2004) Pedahohika: pidruchnyk. [2-he vyd. pererob i dopov.]. Kyiv: Znannia-Pres, 445 s.
14. Moiseiuk N. Ye. (2003) Pedahohika : navch. posib. [4-e vyd., dop.]. Kyiv: VAT “KDNK”, 615 s.
15. Bibik N.M. (ed.) (2018) Nova ukrainska shkola : poradnyk dlia vchytelia. Kyiv: Litera LTD, 160 s.
16. Yaremenko V., Slipushko O. (ed.) (2004) Novyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy. Kyiv: Akonit, T. 2. 976 s.
17. Boliubash Ya. Ya., Bulakh I. Ye., Mruha M. R., Filonchuk I. V. (2007) Pedahohichne otsiniuvannia i testuvannia. Pravyla standarty, vidpovidalnist. Naukove vydannia. Kyiv: Maister klas, 272 s.
18. Savchenko O. Ya. (2012) Dydaktyka pochatkovoї osvity: pidruchnyk. Kyiv : Hramota, 504 s.
19. Sikorskiy P. I. (2021) Nova pedahohika. Vydavnytstvo: Lvivska politekhnika, 540 s.
20. Sukhomlynskiy V. O. (1976) Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoї osobystosti. Vybrani tvory : v 5 t. Kyiv : Rad. shk., T. 1.
21. Typovi osvityni prohramy Novoi ukrainskoi shkoly (2019). Kyiv: Svitoch, 336 s.
22. Fitsula M. M. (2014) Pedahohika. Navchalna knyha-Bohdan, 560 s.

23. Formuvalne otsiniuvannia: oznachennia, tekhniky i instrumenty : [bloh] : ukrain. versiiia. URL: <https://formativeasua.blogspot.com/> (data zvernennia: 10.12.2021).
24. Choho i yak navchaly v davnynu? URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/3307692-cogo-i-ak-navcali-v-davnynu-abo-pro-bicacij-hvist-i-oslacu-lavku.html> (data zvernennia: 10.02.2023).
25. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment (1997). URL: <https://cutt.ly/EuPC19G> (data zvernennia: 17.01.2023).
26. Assessment for Learning: 10 research-based principles to guide classroom practice. Assessment Reform Group. 2002. URL: <https://cutt.ly/KhtZyoz> (data zvernennia: 17.01.2023).
27. Greenstein L. (2010) What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment. Alexandria, VA: ASCD. 194 p. URL: <https://cutt.ly/8hitm5I> (data zvernennia: 17.01.2023).
28. Pioneering teaching innovation through technology enhanced learning. URL: <https://iet.open.ac.uk/> (data zvernennia: 17.01.2023).
29. Sadler D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional strategies. Instructional Science. Vol. 18. P. 119–144. URL: <https://cutt.ly/3htL3Xk> (data zvernennia: 17.01.2023).
30. Wiliam, D. (2013) Assessment: The bridge between teaching and learning. Voices from the Middle. No 21(2). P. 15–20. National Council of Teachers of English. URL: <https://cutt.ly/ohtZdix> (data zvernennia: 17.11.2021).

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.10>

Оксана ДАНИЛЮК

кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0002-8765-8475

Бібліографічний опис статті: Данилюк, О. (2023). Формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення освітнього компонента «Сучасна українська мова з практикумом». *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 70–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.10>

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МОВА З ПРАКТИКУМОМ»

Стаття присвячена актуальній проблемі формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової освіти.

Нова українська школа потребує абсолютно нових фахівців. Сучасний вчитель – це передусім національно свідомо, духовно багата особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно й доцільно користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності – однієї з ключових складових професійної компетентності педагога. Безперечно, лише вчитель, який успішно володіє мовленнєвими вміннями визначає потенціал усієї системи освіти, ступінь її впливу на розвиток особистості школяра.

Взявши за основу дослідження вчених, під комунікативною професійною компетентністю педагога розуміємо інтегровану особистісну якість, яка передбачає систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; знання правил мовного спілкування; знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимально-го використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови».

Визначено, що професійна мовно-комунікативна компетентність – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Цей вид компетентностей властивий високоосвіченій, культурній людині, сформованій особистості. Мовно-комунікативна компетентність складається з фонологічної, орфографічної, орфоепічної, лексичної, граматичної та пунктуаційної компетентностей.

Ключові слова: професійна мовно-комунікативна компетентність, культура спілкування, мова, мовлення, комунікативні здібності, фахова підготовка, фахівець початкової освіти.

Оксана 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: Danyliuk, O. (2023). Formuvannia profesiinoi movno-komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly u protsesi vyvchennia osvitnoho komponenta “Suchasna ukrainska mova z praktykumom” [Formation of professional language-communicative competence of future primary school teachers in the process of studying the educational component “Modern ukrainian language with practice”]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 70–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.10>

FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT “MODERN UKRAINIAN LANGUAGE WITH PRACTICE”

The article is devoted to the current problem of the formation of professional linguistic and communicative competence of the future specialist in primary education.

The new Ukrainian school needs completely new teachers. A modern teacher is primarily a nationally conscious, spiritually rich individual who possesses the skills and abilities to freely and appropriately use language tools in all types of speech activity, i.e. provides an appropriate level of communicative competence – one of the key components of a teacher's professional competence. Undoubtedly, only a teacher who successfully possesses speaking skills determines the potential of the entire education system, the degree of its influence on the development of the student's personality.

Taking the research of scientists as a basis, we understand the communicative professional competence of a teacher as an integrated personal quality that involves systematized knowledge of language as the highest asset of civilization; knowledge of the rules of language communication; knowledge of the norms of the modern Ukrainian literary language, the ability and skills of optimal use of this knowledge in professional communication, the ability to reflect, a developed “sense of language”.

It was determined that professional linguistic and communicative competence is an integrative phenomenon that encompasses a whole range of special abilities, knowledge, abilities, skills, strategies and tactics of language behavior; attitudes for successful implementation of speech activity in specific communication conditions. This type of competence is characteristic of a highly educated, cultured person, a well-formed personality. Linguistic and communicative competence consists of phonological, orthographic, orthographic, lexical, grammatical and punctuation.

Key words: *professional linguistic and communicative competence, culture of communication, language, speech, communicative abilities, professional training, primary education specialist.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Нова українська школа потребує абсолютно нових фахівців. Сучасний вчитель – це передусім національно свідомо, духовно багата особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно й доцільно користуватися мовними засобами в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності – однієї з ключових складових професійної компетентності педагога. Безперечно, лише вчитель, який успішно володіє мовленнєвими вміннями визначає потенціал усієї системи освіти, ступінь її впливу на розвиток особистості школяра (Vyzhymova T, 2000).

Мовленнєві вміння є одним із суттєвих складових налагодження соціальних, професійних контактів педагога, засобом його вираження через мову й мовлення. Вони відображають ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних, морально-психологічних здібностей, описують його вихованість, вміння висловлювати думки, дотримуватися етичних норм спілкування. Оволодіння вчителем мовно-комунікативними вміннями є передумовою ефективного становлення професійних компетентностей майбутнього фахівця початкової освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи дослідження відомих мовознавців, лінгводидактів, можна стверджувати, що мовно-комунікативна компетентність – це

досягнення високого рівня у володінні орфографічними, фонетичними, лексичними, граматичними аспектами мови та здатністю користуватися мовними засобами відповідно до мовленнєвої ситуації. Основними якісними комунікативними ознаками (їх ще називають критеріями) мовлення є правильність, точність, логічність, змістовність, доречність, багатство, виразність, чистота.

Ідеї компетентнісного підходу знайшли відображення у роботах Н. Кузьміної, Л. Петровської, А. Маркової, Л. Мітіної, Л. Олексєєвої та ін. Питання формування компетентності розглядалися такими науковцями, як В. Байденко, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінат, Г. Шотмейер. Змістовні, структурні характеристики компетентності стали предметом вивчення учених: С. Гончарова, В. Куніцина, В. Первутинського (Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektivy, 2004). Аналіз сутності компетентності, характеристики його складових знаходимо у дослідженнях вітчизняних науковців – О. Локшиної, О. Пометун, В. Свистун, В. Ягупова; сучасні тенденції розвитку змісту освіти у зарубіжних країнах аналізувалися О. Овчарук, Я. Кодлюк, К. Корсаком (Onopriienko O., 2007, p. 33).

Вимоги до мовних знань і умінь, навичок спілкування майбутніх педагогів окреслені

поняттями «комунікативна компетентність» і «мовна компетентність», визначення і складові яких запропоновано у лінгводидактичних працях (Л. Мацько, Л. Кравець, О. Семенов, Т. Симоненко, О. Кучерява). Взнявши за основу дослідження цих вчених, під комунікативною професійною компетентністю педагога розуміємо інтегровану особистісну якість, яка передбачає: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; знання правил мовного спілкування; знання норм сучасної української літературної мови, уміння і навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 2) уміння і навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлені потребами професійної комунікації; уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання і самовдосконалення цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови» (Клюмова К. Ya., 2011).

Проблема формування професійної мовно-комунікативної компетентності майбутнього учителя початкової школи потребує постійного вивчення й удосконалення.

Метою статті є вивчення професійної мовно-комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення дисципліни «Сучасна українська літературна мова з практикумом».

Виклад основного матеріалу дослідження. Володіння мовно-комунікативними вміннями є необхідним складником особистості майбутнього вчителя початкової школи як одного з тих, хто не лише закладає основи лінгвістичних знань учнів, а й за допомогою мови формує фундаментальну основу майбутніх національно свідомих громадян нової, вільної України. Від мистецтва спілкуватися залежать результати формування особистості учня, адже практика доводить, що слово може не тільки викликати функціональні зміни в організмі, але і вбити людину в буквальному сенсі слова. Тому вчителю важливо вміти добирати мовно-стилістичні засоби і прийоми відповідно до умов і цілей спілкування, передаючи певний психокультурний контекст. Саме це є стрижнем, на який нанизуються професійні знання та вміння фахівця. Тому дуже важливим є внесення освіт-

нього компонента «Сучасна українська мова з практикумом» до освітньо-професійної програми з підготовки фахівців з початкової освіти.

Освітній компонент «Сучасна українська мова з практикумом» зорієнтований на систематизацію знань та формування необхідних лінгвістичних знань, мовленнєвих умінь і навичок здобувачів освіти спеціальності «Початкова освіта». Силабус освітнього компонента складається з таких змістових модулів: 1) Вступ. Фонетика. Фонологія. Орфоєпія. Графіка й орфографія. 2) Лексикологія. Фразеологія. 3) Морфеміка. Словотвір. 5) Морфологія. Іменні частини мови. 6) Дієслово. Дієслівні форми. Прислівник. Службові частини мови. 7) Словосполучення. Просте речення. 8) Складне речення. Пряма і непряма і непряма мова. Пунктуація.

У результаті вивчення цієї дисципліни формуються професійні мовно-комунікативні вміння особистості, які визначають її мовленнєву поведінку. Мовленнєва поведінка – мовлення в конкретній ситуації. Саме вона відображає культурний і освітній рівень людини.

Професійна мовно-комунікативна компетентність – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Вона розвивається на основі усіх знань, досвіду користування не тільки рідною мовою, а й мовами інших народів, а самі мови у цьому процесі є взаємно пов'язаними і взаємодіють між собою. Комунікативна компетентність визначається комунікативними особливостями культури мовлення, якими є: точність, змістовність, правильність і чистота, логічність і послідовність, багатство, доречність, виразність і образність (Нрутенко Т. В., 2005, р. 55).

Точність – визначальна ознака мовлення, що характеризується вмінням добирати слова і будувати речення так, щоб найточніше передати зміст висловлювання.

Змістовність – глибоке усвідомлення теми й основної думки висловлювання, детальне ознайомлення з наявною інформацією з даної теми, різнобічне й повне розкриття теми, уникаючи надмірності.

Правильність і чистота – дотримання літературних норм мови (орфоепічних, орфографіч-

них, словотвірних, лексичних, морфологічних синтаксичних, пунктуаційних, стилістичних).

Логічність і послідовність – послідовний (логічний) виклад думок, забезпечення смислових зв'язків між словами й реченнями в тексті, систематизація дібраного матеріалу, уникнення логічних помилок.

Доречність – урахування адресата висловлювання, сприйняття ним інформації за певних обставин спілкування.

Багатство мовлення передбачає володіння різноманітними мовними засобами вираження думок в межах певного стилю. Лексичні, фразеологічні, словотвірні, граматичні, стилістичні засоби мови є джерелом багатства, розмаїття мовлення. Також використання емоційно-зabarвленої лексики, стійких висловів, синонімів урізноманітнює наше мовлення.

Виразність і образність – добирання слів і побудова речень так, щоб якнайкраще, якнайточніше передати думку, бути оригінальним у висловлюванні і вміти впливати на співрозмовника.

Усі ці комунікативні особливості культури мовлення тісно пов'язані між собою. Володіння ними свідчить про високу культуру мовлення – вагомий показник високої комунікативної професійної компетентності особистості вчителя.

Критеріями сформованості комунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів вважаємо такі:

– *фонологічні та орфоепічні*: знання звукових засобів сучасної української літературної мови, правил вимови звуків і звукосполучень, акцентологічних норм та вміння застосовувати їх в усному мовленні;

– *орфографічні*: знання норм української орфографії, її принципів (фонетичного, історичного, морфологічного та диференційованого написання), вміння використовувати їх на письмі, вміння бачити орфографічні помилки, виправляти їх та пояснювати орфограми;

– *лексичні та фразеологічні*: багатство активного словника студента, знання лексичних явищ української мови (синонімії, антонімії, омонімії; вміння будувати синонімічні ряди, антонімічні пари); вміння розрізняти прямі і переносні значення слів; знання про склад лексики української мови за її походженням, про активну і пасивну лексику; вміння пояснити значення слів за допомогою контек-

сту; знання фразеологізмів, вміння добирати до них слова-відповідники;

– *граматичні*: знання будови слова і способів словотвору; вміння визначати типи основ, виділяти морфеми у слові; утворювати слово за запропонованою моделлю; знання граматичних класів слів – частин мови, синтаксичних одиниць, морфологічних і синтаксичних категорій; вміння визначати синтаксичну роль частин мови у тексті, встановлювати засоби граматичного зв'язку між словами; вміння будувати речення за запропонованою схемою і скласти схему даного речення;

– *пунктуаційні*: знання основних правил української пунктуації і вміння за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення;

– *стилістичні*: знання про стилі української мови, про стилістичні ресурси мовних рівнів, стилістичні норми й особливості реалізації мовних засобів залежно від комунікативної сфери і ситуації спілкування; знання про текст, його структуру та мовні засоби зв'язку між частинами тексту; вміння скласти план тексту та виконувати його лінгвістичний аналіз з урахуванням зовнішніх чинників, що вплинули на зміст і композицію; вміння застосовувати стилістичні знання у побудові усних і письмових текстів різних стилів і жанрів.

Для успішного формування мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів вважаємо необхідною позитивно емоційну популяризацію та мотивацію вивчення майбутніми педагогами рідної мови; потребу моніторингу рівня сформованості мовно-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у ЗВО не лише у процесі вивчення рідної мови; застосування на заняттях у ЗВО інтерактивних та інноваційних форм, методів та засобів навчання.

Проведене дослідження дає підстави стверджувати, мовно-комунікативна компетентність – багатопланове явище, у якому дидактичний аспект потребує уваги дослідників. Доречним є зосередження уваги на педагогічних умовах навчання студентів професійному спілкуванню – організації навчального процесу з використанням інноваційних технологій навчання: проведення під час практичних занять тренінгів, дискусій, які сприяють удосконаленню навичок професійного спілкування, створення різноманітних ситуативних завдань,

де студенти випробовують себе в ролі вчителя, розв'язуючи різні педагогічні завдання, створюючи штучні бар'єри педагогічного спілкування для вироблення уміння їх долати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вижимова Т. Комунікативна культура учителя як основа його діяльності. Мовна підготовка вчителя. *Наука і освіта*, 2000. № 5.
2. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення : Навчальний посібник для студентів аграрних вищих навчальних закладів та коледжів. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 356 с.
3. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис.... докт. пед. наук : 13.00.02 Київ, 2011. 35 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. 112 с.
5. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32–37.

REFERENCES:

1. Vyzhymova T. (2000). Komunikatyvna kultura uchytelia yak osnova yoho diialnosti. Movna pidhotovka vchytelia. [Communicative culture of the teacher as the basis of his activity. Language training of the teacher.] *Nauka i osvita*, 2000. № 5.
2. Hrytsenko T. B. (2003). Ukrainska mova ta kultura movlennia : Navchalnyi posibnyk dlia studentiv ahrarnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv ta koledzhiv. [Ukrainian language and speech culture: Study guide for students of agricultural higher educational institutions and colleges/] Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 2003. 356 s.
3. Klymova K. Ya. (2011). Formuvannia movnokomunikatyvnoi profesiinoi kompetentnosti studentiv nefilolohichnykh spetsialnostei pedahohichnykh universytetiv : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.02 [Formation of linguistic and communicative professional competence of students of non-philology majors of pedagogical universities: author's abstract. thesis... Dr. ped. of science]. Kyiv, 2011. 35 s.
4. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Biblioteka z osvitnoi polityky (2004). [Competency approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library of educational policy] / za zah. red. O. V. Ovcharuk. Kyiv: "K.I.S.", 2004. 112 s.
5. Onopriienko O. (2007). Kontseptualni zasady kompetentnisnogo pidkhodu v suchasni osviti. [Conceptual foundations of the competence approach in modern education]. *Shliakh osvity*. 2007. № 4. S. 32–37.

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.11>

Леся КОЛТОК

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

ORCID: 0000-0001-7560-4296

Мирослава ГРИЦИШИН

студентка факультету початкової освіти та мистецтва, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, 82100

ORCID: 0009-0006-1507-9526

Бібліографічний опис статті: Колток, Л., Грицишин, М. (2023). Використання ігрових педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 75–80, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.11>

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розглядається проблема використання ігрових технологій у освітньому процесі початкової школи, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Акцентується увага на ігрових технологіях навчання як важливій складовій повноцінного розвитку молодшого школяра. Автор досліджує використання ігрових технологій як ефективної форми педагогічної взаємодії з учнями з ООП у початковій школі. У статті автор розкриває переваги ігрових технологій, такі як покращення мотивації та зацікавленості учнів, розвиток креативності та проблемно-орієнтованого мислення, покращення ставлення до самого процесу навчання та сприяння комунікації. Також розглядаються питання використання ігрових технологій у контексті нових вимог до освіти та підготовки учнів до життя у сучасному світі, як найприроднішого і найпривабливішого прийому, який сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу та активації пізнавальної діяльності. Автор доводить, що використання ігор, під час проведення уроків, дає можливість педагогу вийти на новий, творчий рівень взаємодії з учнями початкових класів.

На основі досліджень автор робить висновок, що ігрові технології навчання можуть бути ефективним методом навчання в початковій школі, але важливо враховувати необхідність правильного вибору ігрових матеріалів та їхнього адаптування до педагогічних цілей. Автор приходиться до висновку, що ігрові технології є однією з унікальних методів навчання. В даний час ця проблема актуальна, тому що однотипність і шаблонність уроків знижують інтерес до навчання, роблять освітній процес нудним та безперспективним.

Ключові слова: гра, дидактична гра, сутність гри, початкова школа, дидактичні ігри, форма навчання, метод навчання, вміння, здібності, ігрові технології, діти з ООП.

Lesia KOLTOK

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

ORCID: 0000-0001-7560-4296

Myroslava HRYTSISHYN

Student of the Faculty of Elementary Education and Art, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivana Franka str., 24, Drohobych, Lviv region, Ukraine, 82100

ORCID: 0009-0006-1507-9526

To cite this article: Koltok, L., Hrytsyshyn, M. (2023). Vykorystannia ihrovykh pedahohichnykh tekhnolohii u osvithnomu protsesi pochatkovoї shkoly [Use of game pedagogical technologies in educational process of primary school]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 75–80, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.11>

USE OF GAME PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL

The article examines the problem of using game technologies in elementary grades, aimed at stimulating cognitive activity, schoolchildren's interest in the material.

The article focuses on game learning technologies as an important component of the full-fledged development of a junior high school student. The author explores the use of game technology as an effective form of learning in elementary school, considering the benefits of game technology, such as improving the motivation and interest of students, developing creativity and problem-oriented thinking, improving the attitude towards the learning process itself, and promoting communication. In addition, the author explores various types of gaming technologies. The article also examines the issue of using game technology in the context of new requirements for education and preparing students for life in the modern world, as the most natural and attractive technique that promotes better assimilation of new material and activation of cognitive activity. The author proves that the use of games during lessons enables the teacher to reach a new, creative level of interaction with elementary school students. Game forms of lessons allow both the students and the teacher to grow.

Based on research, the author concludes that game technology can be an effective means of learning in primary school, but it is important to consider the need for the correct selection of game materials and their adaptation to pedagogical goals. The author comes to the conclusion that game technologies are one of the unique forms of learning. Currently, this problem is relevant, because the uniformity and pattern of lessons reduce interest in learning, make the educational process boring and hopeless.

Key words: *game, didactic game, the essence of the game, primary school, didactic games, form of education, teaching method, skills, abilities, game technologies, children with special needs.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освітньої політики в Україні школа потребує такої організації своєї діяльності, яка б забезпечила розвиток індивідуальних здібностей та творчого ставлення до життя кожного учня, впровадження різних інноваційних навчальних програм, реалізацію принципу гуманного підходу до організації освітнього процесу у початковій школі.

Гра поряд із працею та навчанням – один із основних видів діяльності людини, дивовижний феномен нашого існування. Гра як метод навчання та виховання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. Вона належить до активних дієвих методів організації освітнього процесу, у процесі якої освітня, розвиваюча та виховна функції діють у тісному взаємозв'язку. Ігровий метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховуючи особистість та сприяє розвитку пізнавальної діяльності молодшого школяра. Ігрові технології навчання можна використовувати на усіх уроках у початковій школі. Це пов'язано з тим, що початкова школа – це новий етап у житті дітей: від дошкільного закладу освіти – до школи, до світу вчителів, нових предметів, підручників [Kukushyn, 2006, 6].

Гра як феноменальне людське явище найбільше докладно розглядається в таких галузях знання як психологія і філософія. У педагогіці та методиці викладання більше уваги приділяється іграм дошкільнят та учнів початкових

класів. Педагоги розглядають гру як важливий метод навчання дітей саме дошкільного і молодшого шкільного віку. Ряд спеціальних досліджень з ігрової діяльності здійснили видатні педагоги нашого часу (П.П. Блонський, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Д.Б. Ельконін та ін.). Аспекти ігрової діяльності у загальноосвітній школі розглядалися О.С. Газманом, О.А. Дяковою, Г.П. Щедровицьким та ін.

Так О. Савченко у своїй праці «Дидактика початкової школи» констатує, що кожна гра виконує різні функції: збагачує пізнавальний досвід, розвиває мислення, мову, уяву, координацію та точність рухів, витривалість і витримку. Але основна причина включення гри у освітній процес – спонукати інтерес до навчання. Тому необхідно продумувати насиченість уроків системою ігор на усіх етапах навчання. Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко розглядають ігрову діяльність як дидактичний засіб.

На сучасному етапі реформування початкової освіти в Україні відбувся різкий стрибок інтересу до навчальної гри (О. Рома, Н.М. Кравець, В. Кукушин).

Мета статті – дослідити роль гри у когорті традиційних і нетрадиційних методів навчання та виховання молодших школярів; показати, що ігрові методики навчання спрямовані не тільки на розвиток компетентностей учнів, а й на становлення педагога Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні школі необхідна така організація своєї діяльності, яка б гарантувала розвиток індивіду-

альних здібностей, творчого ставлення до життя, критичного мислення. У сучасному світі є чимала кількість засобів для спілкування. Можна отримати інформацію з різних джерел: телебачення, радіо, преси, Інтернету тощо. Але жоден із них не замінить живого спілкування.

Із давніх-давен кожне зібрання дітей супроводжувалось ігровою діяльністю. У процесі гри активізувались рухливість, мислення, позитивні емоції. Підростаючи, дитина плавно переходить із умов гри до умов освітньої діяльності. Саме тоді необхідно допомогти їй впоратися із труднощами, які постали перед нею. Це не означає цілком відкинути ігрову діяльність, а вміло відокремити її, перетворити на помічника педагога. Адже відомо, що у процесі гри у дітей формуються та закріплюються набуті властивості, вміння, здібності, які необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. Тому гра – це не лише засіб для відпочинку, а й можливість творчого пізнання життя. Але допомога у подоланні адаптаційних труднощів просто необхідна, і це є актуальною проблемою у сучасному світі [Kukushyn, 2006, 4].

У процесі гри в учнів виробляється навичка зосереджуватись, самостійно думати, розвивати увагу. Поринувши у процес гри, школярі не помічають, що навчаються, активну участь беруть навіть найпасивніші учні. Досвідчений учитель майстерно використовуючи на уроці елементи гри, створює доброзичливу атмосферу, бадьорий настрій, бажання навчатись.

Ігрові технології – це унікальна форма взаємодії педагога та учнів, яка дозволяє зробити цікавими й захоплюючими не лише роботу школярів на творчо-пошуковому рівні, але й щоденні кроки з вивчення предметів. Цікавість яскравого світу гри робить позитивною, емоційно забарвленою буденну діяльність із запам'ятовування, повторення, закріплення чи засвоєння нової інформації, а емоційність ігрового дійства активізує всі психічні процеси і функції дитини. Ще однією вагомою і позитивною стороною гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, тому вивчений учнями матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і зацікавленість у освітній процес. Гра є актуальною особливо в даний час, бо сучасний школяр перенасичений інформацією.

Загалом гра належить до традиційних і визначених методів навчання і виховання дошкільників, молодших школярів і підлітків.

Розкриваючи поняття гри, можна виділити кілька загальних положень: 1) гра – самостійний вид розвиваючої діяльності дітей різного віку; 2) гра – найбільш вільна форма діяльності дітей, у процесі якої усвідомлюється, вивчається навколишній світ, відкривається безмежний простір для індивідуальної творчості, самопізнання, самовираження; 3) гра – перший етап діяльності дитини, початкова школа його поведінки, нормативна і рівноправна діяльність учнів початкових класів, юнацтва, цілі яких змінюються у процесі дорослішання; 4) гра – це процес розвитку: діти граються, бо розвиваються, і розвиваються бо граються; 5) гра – можливість саморозкриття, саморозвитку, які спираються на підсвідомість, розум і творчість; 6) гра – основна сфера спілкування, у якій розв'язуються проблеми міжособистісних відносин і набувається досвід взаємин.

Ігри поділяються за місцем і умовами проведення, за цілями проведення, комплексні ігри, сюжетно-рольові ігри, тематичні рольові ігри, естетичні ігри, рухові ігри, лікувальні ігри, дидактичні ігри тощо. Тому найважливішими функціями гри є: розважальна, комунікативна, самореалізаційна, терапевтична, діагностична, корекційна, соціалізаційна та інші.

Дидактична гра є одним із ефективних способів залучення молодших школярів до розумової діяльності. Вона скерована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

Сучасна дидактика справедливо вбачає в ігрових формах навчання на уроках можливість ефективної взаємодії педагога та учнів, їх продуктивного спілкування з елементами змагання, безпосередності, природного інтересу.

Дидактичні ігри використовують у навчанні та вихованні учнів усіх вікових груп, коли необхідно активізувати попередньо здобутий досвід, повторити, уточнити, закріпити набуті знання й уявлення про явища природи, працю і побут людей. Доцільними вони будуть і після спостережень, екскурсій, бесід інших занять. Часто ігри, що містять дидактичний матеріал є основним засобом навчання і виховання, з допомогою якого педагог готує дитину до правильного

сприйняття об'єктів і явищ. Це засіб формування певних якостей особистості, таких як: увага, спостережливість, пам'ять, мислення, творчі здібності, ініціативність, самостійність; і можливість реалізувати певне дидактичне завдання: вивчення нового, повторення вивченого, закріплення здобутого, використання усього цього на практиці [Kukushyn, 2006, 8].

Отже, дидактичні ігри, які використовують у початковій школі мають різні функції: активізують інтерес, концентрують увагу, розвивають пізнавальні здібності, кмітливість, уяву, закріплюють знання, вміння, навички, тренують сенсорні вміння та вольові якості дитини. Не можна оцінювати дидактичну гру тільки з позиції навченості дитини, її основна цінність-емоційна розрядка, запобігання втомі, зниження гіподинамії. Дидактична гра містить: дидактичне завдання, ігровий задум, ігрову атмосферу, ігрові дії, правила. Тому готуючись до уроків учитель повинен заздалегідь ретельно підготувати необхідний дидактичний матеріал, чітко продумати послідовність ігрових дій, провести організацію учнів, визначити тривалість гри, обов'язково підбити підсумки та провести оцінювання.

Дидактичні ігри класифікують за кількома принципами:

- за видом діяльності (фізичні, інтелектуальні, трудові, соціальні, психологічні);
- за характером педагогічного процесу (навчальні, тренувальні, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвиваючі, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, психотехнічні);
- за характером ігрової методики (предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації);
- за ігровим середовищем (ігри з предметами і без них, настільні, кімнатні, вуличні, на місцевості, комп'ютерні, з різними засобами пересування) [Kukushyn, 2006, 9].

У освітньому процесі дидактичною грою можна замінити монотонні опитування, авторитарні мікролекції тощо. Гра не лише органічно впишеться у структуру уроку, але й дасть змогу значно зекономити навчальний час. Якщо після гри вміння і навички учнів не зросли, то гра була неефективною. Не варто застосовувати навчальну гру, якщо учні недосконало знають тему, або при проведенні заліків чи іспитів,

якщо вони не апробували її до того. Позитивний ефект від проведеної ігрової діяльності проявиться одразу після гри, найперше в моральному задоволенні її учасників.

Результативність дидактичних ігор залежить: від систематичного їх використання, від цілеспрямованості програми ігор у поєднанні зі звичайними дидактичними вправами. Завдяки успішному використанню ігрової діяльності учнів на уроках розвивається пізнавальна самостійність. Така форма організації знань дає можливість максимально активізувати навчально-пізнавальну діяльність школярів на уроках і одночасно сприяє не лише підвищенню якості навчання, а й забезпечує емоційне благополуччя та психологічний комфорт кожної дитини вже з перших днів навчання у школі. У освітньому процесі з використанням елементів гри, реалізується ідея партнерства, змагання, самоуправління, виховання відповідальності кожного за результати своєї праці, а головне – інтерес дітей до здобуття знань.

Гра – це одночасно й сенсорне, й психологічне, й емоційне розвантаження для дитини. У процесі гри зникає більшість обмежень, із якими дитина зустрічається у буденному житті. Але це ще й можливість здобувати нові знання й навички.

Із дітьми з ООП проводять корекційну, дефектологічну, психологічну підтримку у вигляді корекційно-розвиткових занять із фахівцями. Тому для них гра є надзвичайно важлива. Вони можуть розкриватися самостійно, без заданого дорослими напрямку. Важливо дібрати гру, котра буде такій дитині цікавою, доступною; дасть можливість збалансувати вербальне та невербальне спілкування. У більшості випадків, гра потребує залучення ще однієї людини-дорослого. У роботі з дитиною з ООП у процесі гри легше налагодити контакт та співпрацю, якщо дитина має особливості у вербальному спілкуванні.

Для дітей з ООП необхідними є і процес гри та навчання у процесі гри. Тому потрібно розуміти: у грі важливий процес, а не результат, як у навчанні.

Під час гри потрібно прийняти такі правила: не більше 5-10% часу має припадати на вказівки та запитання; приймати вибір дитини та слідувати за ним. Необхідно балансувати між ігровими компонентами та навчальними резуль-

татами, котрі очікуємо, щоб дитина з ООП не втратила цікавість до того, що відбувається.

Корисною та цікавою є комунікація між нормотиповими та дітьми з ООП. Вважають, що коли дитина з ООП приходить у колектив, співпрацює, грає у ті самі ігри з однолітками, то її розвиток пришвидшується, а поведінка вирівнюється. Але переважно так не трапляється. Потрібно підбирати для спільної діяльності такі ігри, які, може, і не зовсім відповідатимуть тим, котрі грають ровесники, але перекликатимуться з ними, будуть цікаві. Такими є сенсорні ігри (на переливання, перемішування), ігри-експерименти (поливати холодною/гарячою водою), активні ігри з простими правилами, ігри-руйнування. Найбільш корисними для дітей з ООП є: ігри-вправи з LEGO та його варіації; ігри на співставлення; ігри «на везіння»; ігри «бродилки», а також ігри-заняття з будь-якої творчості. Обираючи гру для дитини з ООП, важливо попередньо визначити: що їй подобається, якими навичками вона володіє, вікові особливості, потребу та можливість у спілкуванні з однолітками. Важливо пам'ятати, що гра починається з мотивації, ігрових навичок слід навчати, а навчальний компонент знижує зацікавленість. Активнішими є діти, з якими граються батьки або інші члени родини. Можна запропонувати дитині з ООП комп'ютерні ігри, але варто надати перевагу пристрою з клавіатурою й мишкою, який виконуватиме подвійну функцію, ще розвиватиме координацію; аніж гаджет із сенсорним екраном [7].

Висновки. Розглянувши вищезгадані питання та приклади, можна зробити висновок, що потреба у грі не зникне ніколи. Особлива цінність гри для дитини полягає не лише

в тому, що вона дає їй можливість і загального, і фізичного, і духовного зростання, а ще й підготовку до різних сфер життя. Для молодших школярів гра наділена ще й дослідницьким змістом, який дає можливість моделювати все, що існує поза грою. Завдяки грі дитина знайомиться з правилами та нормами спілкування, із світом природи, із людьми, швидше оволодіває навичками і звичками культурної поведінки. Першочергове завдання вчителів початкових класів – дати можливість кожній дитині самовиразитись і самореалізуватись через гру, як у процесі навчання, так і в позаурочний час. Щоб учні по-справжньому почали вчитись, а не просто відсиджували уоки, їх потрібно зацікавити. А ще школярі мають зрозуміти, що на кожному уроці вони навчаються нового, адже урок, на якому лише повторюють матеріал, а не засвоюють нічого нового – згаяний час. Важливо, щоб учні ставили перед собою мету: «я прийшов навчатись», а у кінці заняття дали відповідь на запитання: «чого я навчився?». К. Д. Ушинський писав: «зробити серйозне заняття для дитини цікавим – ось завдання початкового навчання. Кожна здорова дитина потребує діяльності. З перших же уроків привчайте дитину полюбити свої обов'язки й знаходити приємність в їх виконанні» [Ushynskiy, 1950, 165].

Розуміння того, що сучасний освітній процес спрямований на учня, потребує пошуку та використання сучасних засобів розвитку його особистості. Тому першочерговим завданням шкільної освіти є: методологічна переорієнтація на особистість учня, оновлення змісту, впровадження сучасних технологій навчання і виховання відповідно до вимог часу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гра по-новому, навчання по-іншому : методичний посібник / упор. О. Рома – The LEGO Foundation. Київ, 2018. 44 с.
2. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : [навч.-метод. пос.] /автор-упорядник Т. В. Войцях. Черкаси : Черкаський ОІПОПП, 2014. 92 с
3. Кукушин В. Ігрові технології на уроках. *Відкритий урок*. 2006. № 6. С. 3–10.
4. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Т. 1. К., 1950. 324 с.
5. Шість цеглинок : методичний посібник / упор. О. Рома. The LEGO Foundation. Київ, 2018. 35 с.
6. Використання ігрових технологій в початковій школі [Електронний ресурс]. 2018. Режим доступу до ресурсу: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-pochatkoviy-shkoli-59468.html>
7. Як сформувати навички гри в дітей з ООП [Електронний ресурс]. 2022. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-sformuvaty-navychky-gry-v-ditej-z-ooop/>

REFERENCES:

1. Hra po-novomu, navchannia po-inshomu : metodychnyi posibnyk [Playing in a new way, learning in a different way: methodical guide] (2018). emphasis. O. Roma. The LEGO Foundation. Kyiv, 35 p.
2. Ihrovi tekhnolohii yak instrument profilaktychnoi roboty spetsialistiv psykholohichnoi sluzhby zakladiv osvity : [navch.-metod. pos.] (2014) [Game technologies as a tool of preventive work of specialists of the psychological service of educational institutions: [scientific method. pos.]]. author-compiler T. V. Voitsyakh. Cherkasy: Cherkasy OIPOPP, 92 p.
3. Kukushyn V. (2006) Ihrovi tekhnolohii na urokakh. [Game technologies in lessons]. Open lesson. no. 6. pp. 3–10.
4. Ushynskiy K.D. (1950) Chelovek kak predmet vospytan. T. 1.[Man as a subject of education]. Kyiv. 324 p.
5. Shist tsehlynok : metodychnyi posibnyk [Six bricks: methodical guide] (2018) emphasis. O. Roma. The LEGO Foundation. Kyiv, 35 p.
6. Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii v pochatkovii shkoli [Use of game technologies in primary school]. URL: <https://naurok.com.ua/vikoristannya-igrovih-tehnologiy-v-pochatkovi-shkoli-59468.html>
7. Iak sformuvaty navychky hry v ditei z OOP [How to develop play skills in children with SEN]. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-sformuvaty-navychky-gry-v-ditej-z-oop/>

УДК 316.613.434:004.77

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.12>

Марина НЕСТЕРЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Шмідта, 4, м. Бердянськ, Запорізька область, Україна, 71100

ORCID: 0000-0003-3005-5910

Бібліографічний опис статті: Нестеренко, М. (2023). Мова ворожнечі та кібербулінг: як попередити молодших школярів про небезпеку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 81–88, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.12>

МОВА ВОРОЖНЕЧІ ТА КІБЕРБУЛІНГ: ЯК ПОПЕРЕДИТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО НЕБЕЗПЕКУ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування таких інтернет-загроз як мова ворожнечі та кібербулінг і запропоновано методичні прийоми для ознайомлення з ними здобувачів початкової освіти. Актуальність порушеної проблеми обумовлюється значним зростанням кількості шахрайських дій, організованого психологічного впливу та інших методів свідомої чи неусвідомленої злочинної діяльності, особливо вразливими до яких є діти. Розпізнавати такі загрози та вміти їм протистояти може лише підготовлена особа, яка знає правильний алгоритм дій у тих чи інших небезпечних ситуаціях, під час взаємодії з іншими користувачами Інтернету чи матеріалами, які в ньому розміщено.

Визначено, що мова ворожнечі – це будь-яка комунікація чи поведінка, що виявляється в приниженні людей за ознаками, яких вони змінити не можуть і не мусять. Означений феномен шкодить жертвам і суспільству, перетворюючись на загальноприйняту практику спілкування в мережі Інтернет, що руйнує повагу до людської гідності. Розглянуто приклади роботи педагогів у цьому напрямі під час ранкових зустрічей чи виховних годин, що полягають у культивуванні толерантності в здобувачів початкової освіти, виробленні в них навичок реагування на некоректну поведінку інших користувачів Інтернету, формуванні активної громадянської позиції.

Проаналізовано кібербулінг, як систематичну поведінку, спрямовану на залякування, провокування гніву чи ображення особи із застосуванням цифрових технологій. Разом з тим, що Інтернет розширює сферу розповсюдження кібербулінгу, в ньому залишаються цифрові сліди – докази, які дозволять зупинити цькування та притягти агресора до поведінки. Сутність пропедевтичної роботи в початковій школі полягає в ознайомленні дітей з сутністю проблеми, ознаками прояву кібербулінгу, вироблення стратегії протистояння та виховання усвідомлення ступеня юридичної відповідальності за систематичне приниження гідності іншої людини.

Зроблено висновок, що при роботі з дітьми молодшого шкільного віку донесення інформації з пропедевтичною метою має бути дозованим, щоб не спричинити протилежний ефект зацікавленості.

Ключові слова: кіберзагрози, здобувачі початкової освіти, мова ворожнечі, кібербулінг, методика ознайомлення, попередження.

Maryna NESTERENKO

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University, Schmidta str., 4, Berdiansk, Zaporizhzhia region, 71100

ORCID: 0000-0003-3005-5910

To cite this article: Nesterenko, M. (2023). Mova vorozhnechi ta kiberbulinh: yak poperedyty molodshykh shkoliariv pro nebezpeku [Hate speech and cyberbullying: how to warn young school students about the danger]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 81–88, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.12>

HATE SPEECH AND CYBERBULLYING: HOW TO WARN YOUNG SCHOOL STUDENTS ABOUT THE DANGER

The article provides a theoretical justification of such Internet threats as hate speech and cyberbullying and offers methodical techniques for familiarizing primary school students with them. The relevance of the raised problem is caused by a significant increase in the number of fraudulent actions, organized psychological influence and other methods of conscious or unconscious criminal activity, to which children are especially vulnerable. Only a trained person who

knows the correct algorithm of actions in certain dangerous situations, when interacting with other Internet users or the materials posted on it, can recognize such threats and be able to counter them.

It is determined that hate speech is any communication or behavior that manifests itself in humiliating people based on characteristics that they cannot and should not change. The identified phenomenon harms victims and society, turning into a common practice of communication on the Internet, which destroys respect for human dignity. Examples of the work of teachers in this direction during morning meetings or educational hours, which consist in cultivating tolerance in students of primary education, developing in them the skills of responding to the incorrect behavior of other Internet users, and forming an active civic position, are considered.

Cyberbullying is analyzed as a systematic behavior aimed at intimidating, provoking anger or insulting a person using digital technologies. As the internet expands the scope of cyberbullying, it leaves digital footprints – evidence that can stop the bullying and bring the bully to justice. The essence of propaedeutic work in elementary school consists in familiarizing children with the essence of the problem, the signs of cyberbullying, developing a resistance strategy and raising awareness of the degree of legal responsibility for the systematic humiliation of another person's dignity.

It was concluded that when working with children of primary school age, the delivery of information with a propaedeutic purpose should be dosed so as not to cause the opposite effect of interest.

Key words: cyber threats, students of primary education, hate speech, cyberbullying, familiarization method, warning.

Актуальність проблеми. Масштабне дослідження, проведене МБО «Служба порятунку дітей» в 2020 році, засвідчило, що переважна більшість дітей і підлітків (вибірка склала 4745 осіб) користуються Інтернетом з 6-8 років, переважно в розважальних цілях (Сексуальне насильство над дітьми...: аналітичний звіт, 2021). З одного боку, це несе певну користь: діти привчаються до самостійного розв'язання проблемних задач, розвивають навички пошуку, обробки та структурування великих потоків даних різних типів, підвищують свою загальну ерудицію. Однак, всеосяжність Мережі, мільярди користувачів, об'єднаних нею, та нескінченна кількість інформації може нести суттєву загрозу.

Ураховуючи те, що технологічні охоронні засоби в сфері кібербезпеки постійно вдосконалюються, хакерські злочинні атаки переорієнтовуються з техніки й автоматизованих даних на людину, що актуалізує питання її особистої безпеки (Биков та ін., 2019). Це можуть бути шахрайські дії, організований психологічний вплив та інші методи свідомої чи неусвідомленої злочинної діяльності, особливо вразливими до яких є діти.

Розпізнавати такі загрози та вміти їм протистояти може лише підготовлена особа, яка знає правильний алгоритм дій у тих чи інших небезпечних ситуаціях, під час взаємодії з іншими користувачами Інтернету чи матеріалами, які в ньому розміщено. Але зміст інформатичної освітньої галузі в початковій школі обмежується формуванням у здобувачів уявлень про приватну/публічну інформацію, етику поведінки в кіберсоціумі, ознайомленням з загальними правилами безпеки в Інтернеті без деталізації ймовірних ситуацій. А, за даними Л. Чемоніної,

медіаграмотність учителя, що формується під час навчання в університеті, також не включає детальний розгляд серйозних прикладів (Чемоніна, 2020). Це актуалізує проблему пошуку нових форм і адаптованого змісту для ознайомлення молодших школярів із конкретними кіберзагрозами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковому просторі постійно більшає кількість досліджень філософського, педагогічного, психологічного спрямування, присвячених проблемі захисту дітей і молоді від шкідливої інформації (О. Альоша, Ю. Асеева, В. Биков, А. Бугайчук, В. Вашук, Д. Максименко, Н. Могильна, С. Писаревська, З. Яремко). Детальний огляд конкретних кіберзагроз, а саме їх різновиди, ознаки, алгоритм дій запобігання, представлений у деяких роботах, дають нам вичерпні статистичні дані та певні уявлення про особливості ознайомлення з інтернет-небезпеками дітей молодшого шкільного віку (Б. Жорняк, І. Литвиненко, К. Мединська, Н. Павлюк, А. Пазюк, С. Ткачук, О. Черних та ін.) та підлітків (В. Гнатюк, О. Дущенко, А. Затворницька, К. Знахорчук, Т. Кірічук, Л. Найдьонова, Н. Павлюк, Н. Синюшко, А. Соя, З. Хоменко та ін.). Грунтовний фундамент для активних дій батьків і педагогів у напрямку підвищення обізнаності дітей і молоді щодо небезпек, які може нести активне користування Інтернетом, становлять практичні посібники авторства С. Болтівця, Н. Бугайової, М. Георгеску, Р. Гомес, Н. Гущиної, Е. Кіна, А. Кочярян, І. Литовченка, С. Максименка, В. Сокурєнка, М. Чепи, Д. Швеця, О. Федоренко та інших.

Однак у розглянутих матеріалах недостатньо уваги приділено методиці ознайомлення

здобувачів початкової освіти зі складними кіберзагрозами.

Мета дослідження – схарактеризувати мову ворожнечі та кібербулінг як феномени загроз у сучасному Інтернет-просторі, що можуть нанести шкоду психічному чи фізичному здоров'ю дітей, і запропонувати методичні прийоми для ознайомлення з ними здобувачів початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Перше негативне явище, з яким можуть зустрітися діти молодшого шкільного віку в Інтернеті, – *мова ворожнечі*. Мова ворожнечі (англ. hate speech) – це будь-яка комунікація (зокрема, у вигляді коментарів, зображень, відео тощо) чи поведінка, яка є агресивною або такою, що використовує принизливі чи дискримінаційні висловлювання стосовно особи чи певної групи осіб. Цей феномен виявляється в припущенні людей за ознаками, яких вони змінити не можуть – колір шкіри, інвалідність, етнічна приналежність, сексуальна орієнтація чи зріст, або за ознаками, яких люди змінювати не мусять – віросповідання, політичні переконання, стиль одягу чи колір волосся. Тому, наприклад, в толерантному суспільстві прийнято вживати замість знецінюючої лексеми «інвалід» словосполучення «дитина з інвалідністю» (Колесник, 2021). Приміром, якщо одна дитина грубо відповіла іншій, це є образою. Але якщо в тій же ситуації дитина вживає дискримінаційні вислови стосовно ідентичності цієї людини чи групи, до якої вона належить, або підбурює інших до дискримінації цієї людини або її групи, то це вже є мовою ворожнечі.

Небезпека полягає в наступному. Мова ворожнечі ґрунтується на упереджених стереотипах. Вони можуть бути досить шкідливі («дівчата вчаться краще за хлопців», «діти-спортсмени мають слабкий інтелект», «роми – злодюжки»). Інтеріоризація такої логіки підпорядковує наші думки та дії тому, що, наприклад, не варто очікувати високих результатів від здобувачів, які професійно займаються спортом, або слід стерегтися дітей ромської меншини. Але ж це не є доведеними фактами, а лише стереотипи, нав'язані суспільством! І в неконтрольованих ситуаціях вони можуть еволюціонувати в більш страшні дії, коли вже групи дітей почнуть дискримінувати таку особу (обмежувати в правах) або взагалі вдадуться до насилля.

На жаль, у початковій школі непоодинокими є випадки, коли від неприємних слів страждають учні, які носять окуляри, вирізняються надто високим зростом, мають інші особливості зовнішності. Здебільшого, кривдники не усвідомлюють, що їхні дії є мовою ворожнечі, та не здійснюють системного впливу на жертву, але чим раніше пояснити дітям ризики цього явища, тим краще. Будь-який випадок є шкідливим, і з кожним із них потрібно боротися, оскільки мова ворожнечі шкодить жертвам і суспільству, перетворюючись на загальноприйнятту практику, що руйнує повагу до людської гідності (Кислова та ін., 2020).

Молодші школярі є активними глядачами YouTube, користувачами онлайн ігор і соціальних мереж, учасниками чатів у месенджерах, де взаємодіють зі спільнотою однолітків (часто зовсім нефільтрованою) без жодного контролю з боку батьків. Такі умови є ідеальними для процвітання мови ворожнечі: в коментарях дописів, стримах блогерів, ігрових чатах. Якщо YouTube та соціальні мережі мають певний механізм блокування джерел мови ворожнечі за допомогою скарг, то в онлайн іграх вони відсутні, що збільшує шанси отримати неприємний досвід. І, навіть якщо пощастить не стати жертвою, то є загроза того, що дитина в подальшому копіюватиме чиюсь негативну поведінку.

Тому, заходи, присвячені мовній гігієні (тобто профілактика мови ворожнечі), варто проводити вже в початковій школі. Перш за все, варто ознайомити дітей з поняттям і прикладами проявів онлайн мови ворожнечі. Дієвими для цього можуть бути адаптовані інтерактивні вправи з посібника «Закладинки» від Ради Європи (Кін, Георгеску, Гомес, 2016). Наприклад, під час ранкового кола можна запропонувати молодшим школярам дискусію. Розмістити під заголовком «Реальні факти» на фліп-чарті або слайді презентації наступні стереотипні твердження: «Дівчата гірше грають в онлайн ігри, ніж хлопці», «Чоловіки, щоб бути успішними, мають бути високими та кремезними», «Плачуть тільки дівчатка», «Футбол – це гра тільки для хлопців» та ін.

Поспостерігайте за реакцією дітей. Якщо їм важко одразу прокоментувати свою позицію, задайте додаткові питання, згадайте реальних людей, які спростовують висловлювання. Вислухавши відгуки, підтвердіть, що всі ці тези

вигадані. Запитайте, чи стикалися діти з подібною інформацією в Інтернеті, свідомо знаючи, що вона неправдива? Що вони робили в цьому випадку? Роз'ясніть, що мова ворожнечі в основному впливає з необізнаності. Люди вірять або змушені повірити стереотипам про групи зовсім незнайомих осіб, яких вони навіть не бачили. Коли подібні переконання побутують у суспільстві та не оскаржуються, всі починають сприймати їх як «факти». Ми можемо випустити з уваги, що інформація неперевірена або вигадана, та повірити в неї самі. Але це неправильно! Розкажіть, що кожен користувач Інтернету може оскаржити подібні твердження. Все, що для цього потрібно – запитати чому або попросити аргументувати підозрілу тезу – це одна з найважливіших дій, що ми можемо зробити, щоб зупинити поширення неправдивих або жорстоких переконань в мережі. Добре, якщо діти зможуть додати власні приклади таких стереотипних тверджень, які можуть образити певну категорію людей (Кін, Георгеску та Гомес, 2016).

Для того, щоб молодші школярі привчалися контролювати своє мовлення (реальне чи віртуальне) слід ознайомити їх з певними правилами запобігання мові ворожнечі. По-перше, це правило «people first language». Тобто з початку слід казати «людина», а потім ознаку, за якою вона відноситься до певної категорії людей (якщо вже її так потрібно назвати). Слід говорити не «негр» (бо це синонім слова «раб»), а «людина з темною шкірою»; не «аутист», а «людина з аутизмом»; не «біженець», а «тимчасово переміщена особа». Такі мовні конструкції значно пом'якшують наші висловлювання. По-друге, про ознаки людини слід говорити лише тоді, коли про це заходить мова у бесіді з певної причини: «Марійка, допоможеш Дмитрикові дійти до їдальні, бо в нього поганий зір?», «Це пандус. Він в нашій школі зроблений для маломобільних людей, які пересуваються на візку». По-третє, слід уникати вживання стереотипів на кшталт «всі діти, які гуляють без нагляду...», «всі, хто вдягнений у старі речі...». Саме вони лежать в основі мови ворожнечі. Не існує всіх людей однакових, кожен вирізняється виключно своїми вчинками, а не зовнішнім виглядом чи приналежністю до певної групи (Печерна та Беглов, 2020).

Для 9–10 річних дітей можна змодельювати іншу, більш складну проблемну ситуацію з її подальшим обговоренням: «Десятирічна Елла опублікувала на своїй сторінці відео, яке висміює людей з обмеженими фізичними можливостями, зображуючи їх незграбними невдахами. Статистика сайту показувала, що майже ніхто не подивився це відео та не залишив коментарів. Її однокласниця Олександра, побачивши цю публікацію, обурилася та розіслала своїм друзям посилання на відео, щоб всі побачили, який жахливий контент розповсюджує Елла. В результаті, статистика його переглядів збільшилася в десятки разів, дехто навіть залишив коментар «Це правда так», однак зауваження Еллі так ніхто і не зробив» (Кін, Георгеску та Гомес, 2016).

Проаналізуйте з дітьми ситуацію, нехай вони прокоментують дії кожного з героїв. Чи можна було уникнути збільшення переглядів відео? Якщо так, то чому і як? Важливо, якщо молодші школярі запропонують що саме вони зробили б на місці Олександри, яка однією з перших відреагувала на зміст відео. Це необхідно не тільки для розуміння різних варіантів прояву мови ворожнечі в Інтернеті та їх засудження, а й для ознайомлення з алгоритмом дій на випадок, якщо хтось стане жертвою в соціальних мережах: по-перше, важливо залучити до вирішення проблеми когось із дорослих (батьки, вчитель), по-друге разом повідомити адміністраторів сайту про неприйнятний контент (наприклад зробити скаргу на публікацію). Якщо повідомлення містить прямі погрози або заклики до насильства, слід зробити скріншот і звернутися до поліції.

Головною метою виховної роботи педагогів у цьому напрямі є культивування толерантності в здобувачів початкової освіти, що є запорукою розвитку та зрілості нашого суспільства, вироблення навичок реагування на некоректну (а подекуди й небезпечну) поведінку інших користувачів Інтернету, формування активної громадянської позиції.

Значно загрозливішою проблемою для дитячої психіки може бути *кібербулінг* – систематична поведінка, спрямована на залякування, провокування гніву чи ображення особи із застосуванням цифрових технологій. Вона може виражатись у публікуванні неприємного контенту послідовно через певний час, або через

те, що опубліковані повідомлення можуть бути поширені, вподобані, опубліковані повторно чи залишатимуться онлайн, видимі широкому загалу. В будь-якому випадку кривдник має намір завдати шкоду жертві, її психологічному благополуччю, репутації, стосункам чи іншим сферам життєдіяльності. Інтернет-технології багато в чому розширюють можливості подібного негативного впливу кривдників: сприяють цілодобовому втручанням в особисте життя, цькування не має тимчасового або географічного обмеження (не припиняється після школи), аудиторія спостерігачів майже необмежена, висока швидкість поширення інформації, можливість анонімного переслідування тощо. Але важливим є те, що кібербулінг залишає цифрові сліди – докази, які дозволяють зупинити цькування (Янішевська, Зінченко, 2022).

З огляду на поширеність проблеми кібербулінгу, до її розв'язання залучено провідні міжнародні організації, дії яких охоплюють громадський сектор, систему освіти, юридичні структури, ЗМІ тощо. Дослідження показало (1439 учнів з 18 областей України), що найчастіше кібербулінг виявляється через розповсюдження неправдивої інформації, з чим стикався кожен п'ятий підліток (21,4%). З викраданням персональних даних і використанням іншими акаунтів від імені опитаних (самозванство) зіштовхувалось 19,8%. Залякувань та погроз завдати шкоди зазнавали 15,6% респондентів, а знущань, образ, приниження та психологічного терору – 14% (Найдьонова, 2021).

Як свідчить статистика, під загрозою здебільшого підлітки, однак вважаємо доцільним вести пропедевтичну роботу вже в початковій школі, щоб паралельно ознайомлювати дітей із стратегіями протистояння кібербулінгу та виховувати в них усвідомлення ступеня юридичної відповідальності за систематичне приниження гідності іншої людини.

Для здобувачів початкової освіти природно навчатися через гру, протягом 40 хвилин їм дуже складно концентрувати увагу на одній темі. Тому під час ознайомлення з кібербулінгом слід використовувати форми та методи, які вчать дітей критично мислити, не боятись висловлювати власну думку, формують доброзичливе ставлення до людей. Під час пояснення такої теми не варто вживати складних термінів, необхідно формулювати питання та поясню-

вати ситуації дітям простими словами, наводити приклади, стимулювати до зворотного зв'язку, щоб переконатися, що вони все розуміють. Важливо стежити за реакцією учнів та учениць, відзначати активність дітей, адже це – допомога вчителю в проведенні заняття (Протидія булінгу в закладах освіти, 2019).

Найперше, що психологи рекомендують робити під час обговорення теми – це пояснити дітям принципову різницю між простим жартом у соціальних мережах та початком кібербулінгу. Зрозуміло, що всі друзі жартують між собою, але іноді важко сказати, чи хтось просто розважається, чи намагається нашкодити вам, особливо в Інтернеті. Часом «друзі» насміхаються, але говорять, що це «просто жарти» і пропонують «не сприймати це так серйозно». Але якщо дитина відчуває образ та розуміє, що інші сміються з неї, а не веселяться разом з нею, то жарт зайшов занадто далеко. Особливо, якщо це продовжується навіть після того, як жартівника попросили зупинитися (Як захиститися від кібербулінгу, 2021).

Коли такі знущання відбуваються в мережі Інтернет, це може призвести до небажаної уваги з боку широкого кола інших осіб, включаючи незнайомих людей. Важливо те, що якщо дитині це неприємно, вона не має цього терпіти. Будь-яка особа заслуговує на повагу: як в Інтернеті, так і в реальному житті. Тому, якщо така неприємна поведінка кривдника не припиняється, тоді слід звернутися за допомогою дорослих. Наразі добре відпрацьовані правові механізми, які передбачають юридичну відповідальність як дітей, так і їхніх батьків за прояви кібербулінгу.

Вдалий час для обговорення теми поваги до гідності людини в початковій школі – під час тематичних ранкових зустрічей. Навіть у процесі опрацювання літературного твору «Гидке каченя» Г. Андерсена, можна заглибитися в тему неприпустимості цькування, або ж на уроці інформатики приділити 15 хвилин часу на ознайомлення з проявами кібербулінгу.

Найбільш оптимальним є комбінування мінімуму теоретичної інформації з серією проблемних запитань для обговорення чи фронтальними/груповими вправами. Однією з таких адаптованих до молодшого шкільного віку вправ є «Можна/не можна» з сигнальними картками. Її мета – популяризація ненасиль-

ницької поведінки, протидія цькуванню, розвиток умінь знаходити шляхи виходу зі складної ситуації. Вчитель моделює ситуації, а здобувачам необхідно визначитися з відповіддю, підняти відповідну картку (червону, якщо йдеться про поганий вчинок, зелену, якщо про добрий) та прокоментувати вибір. Орієнтовні ситуації для обговорення: «Діти разом сміються з жарту, який розіслала в месенджері їхня подруга», «Однокласниці сміються з фото профілю свого друга в соціальних мережах, тому що він носить окуляри», «Діти часто грають разом в онлайн гру, але ніколи не пускають до своєї команди однокласника», «Друг одного разу намалював твій портрет, розмістив його фото на своїй сторінці в соціальних мережах та позначив тебе, але тобі не подобається», «Невідомий користувач коментує кожне твоє фото образливими словами», «Дівчинка поширила неправдивий допис в соціальних мережах про товариша» (Протидія булінгу в закладах освіти, 2019).

Разом з усвідомленням варіантів прояву кібербулінгу та недопустимості певних дій у Інтернеті, важливо навчити дітей аналізувати свої власні емоції та відпрацювати з ними алгоритм дій проти агресора. Спектр почуттів, які виникають у жертви, можуть варіюватися від ментальних (смуток, пригніченість, злість, безглузде становище, сором, втрата цікавості до життя) до фізичних (втома, втрата сну, головний біль). Щоб кібербулінг припинився, найважливіше – слід повідомити про нього. За допомогою дорослих необхідно заблокувати профіль кривдника, залишити скаргу адміністраторам ресурсу, на якому відбувається цькування, та зібрати докази: скріншоти повідомлень і публікацій у соціальних мережах. Слід пам'ятати, що зазвичай кібербулінг є доповненням до фізичного булінгу, але знизити ризик стати жертвою цькування в цифровому просторі можна, якщо також подбати про свою інформаційну безпеку: не вказувати на сторінці в соціальних мережах особисті дані, налаштувати закриту конфіденційність облікового запису, повідомляти про образливі коментарі, повідомлення та фотографії та добре думати, перш ніж публікувати або ділитися будь-чим в Інтернеті – це залишається в мережі назавжди та може бути пізніше використане на шкоду.

Так само активних дій потребують ситуації, коли дитина стає свідком кібербулінгу. Слід

запропонувати підтримку жертві (особливо, якщо це хтось із друзів), наполягти на важливості бесіди з дорослим, який може допомогти. Адже в певних ситуаціях наслідки кібербулінгу можуть бути небезпечними для життя, тому якщо нічого не робити, людині може здаватися, що всі налаштовані проти неї або що всім байдуже. Отже, слова підтримки можуть мати вирішальне значення.

Буває так, що батьки недооцінюють проблему кібербулінгу. Тому одним із важливих напрямків взаємодії суб'єктів початкової освіти є робота з дорослими, яка має на меті ознайомлення з прикладами прояву такого явища в мережі Інтернет, алгоритмом дій, у разі виявлення факту кібербулінгу, та ступенем відповідальності самих батьків у цій проблемі.

Зрозуміло, що протидія кібербулінгу – не основне завдання початкової школи, але імплементація міжнародних зобов'язань, спрямованих на забезпечення прав дітей, що знайшло своє відображення у стратегічних пріоритетах держави у сфері прав людини та в Концепції Нової української школи зокрема, не дозволяє вчителям залишатися осторонь. Тому кожен заклад освіти має проводити нехай не систематичні, але якісні заходи для учнів та інформаційну роботу з батьками для попередження кібербулінгу.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Інформування – це найбільш звичний і результативний напрямок профілактичної виховної роботи зі здобувачами та їх батьками в формі лекцій, бесід, розповсюдження спеціальної літератури або демонстрації відеороликів з їх подальшим обговоренням. Сутність підходу полягає в спробі впливу на пізнавальні (когнітивні) процеси особистості з метою підвищення її здатності до ухвалення конструктивних рішень. Завчасне ознайомлення суб'єктів освітнього процесу початкової школи з проявами зневажливої поведінки в Інтернеті, з загрозами, які вона може нести, збільшить шанси на формування в дітей стійкої громадянської позиції та досвіду протидії негативним коментарам.

При роботі з дітьми молодшого шкільного віку донесення необхідної інформації має бути дозованим, щоб не спричинити протилежний ефект зацікавленості. Тому, варто залучати до підготовки та проведення заходів, присвячених означеній темі, психологів, представників юве-

нальної поліції тощо. Це підкреслить серйозність проблем, які розглядаються, та зміцнить упевненість в тому, що суспільство здатне підтримати та допомогти жертвам агресії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Биков В.Ю., Бузов О.Ю., Дементієвська Н.П. Кібербезпека в цифровому навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 70. № 2. С. 313–331.
2. Кислова О., Кузіна І., Дирда І. Дослідження онлайн мови ворожнечі щодо ромської меншини в українському інтернет-просторі. *IDEOLOGY AND POLITICS*. 2020. № 2(16). С. 252–278.
3. Кін Е., Георгеску М., Гомес Р. Закладинок. Посібник з протидії мові ненависті онлайн через освіту з прав людини. Київ: Council of Europe, 2016. 212 с.
4. Колесник Г.О. «Мова ворожнечі» як соціальний та лінгвістичний феномен. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2021. Том 32 (71). № 4. Ч. 3. С. 278–283. URL: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.4-3/46>
5. Кочарян А.Б., Гущина Н.І. Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі: навч.-метод. посіб. Київ, 2011. 100 с.
6. Литовченко І., Максименко С., Болтівець С., Чепа М., Бугайова Н. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посібник для батьків. Київ: ТОВ Аванпост-Прим, 2010. 48 с.
7. Мединська К. Сучасні технології: корисно чи шкідливо? Виховний захід для 3-4-их класів. *Початкова освіта*. 2017. № 11. С. 41–44.
8. Методичні рекомендації щодо формування безпечної поведінки дітей у соціальних мережах/авт. кол.: В. В. Сокуренько, Д. В. Швець, О. І. Федоренко та ін. Харків: ХНУВС, 2021. 60 с.
9. Найдюнова Л.А. Цифрові ризики в умовах дистанційної освіти в часи пандемії. *Вісник НАПН України*. 2021. № 3(1). URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-13-3>
10. Печерна А., Бєглов В. Що треба знати про мову ворожнечі вчителям, батькам і дітям. *Освіторія*. 2020. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/4475-shcho-treba-znaty-pro-movu-vorozhnechi-vchyteliyam-batkam-i-ditiam> (дата звернення 11.01.2023).
11. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід: метод. посіб./Андреєнкова В.Л., Мельничук В.О., Калашник О.А. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.
12. Сексуальне насильство над дітьми та сексуальна експлуатація дітей в Інтернеті в Україні: аналітичний звіт по результатам кількісного дослідження. 2021. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/Zvit-Seksualne-nasylystvo-nad-ditmy-ta-seksualna-ekspluatatsiya-ditej-v-Interneti-v-Ukrayini.pdf> (дата звернення 11.01.2023).
13. Чемоніна Л.В. Медіаграмотність майбутніх учителів початкової школи: практичний аспект. *Молодь і ринок*. 2022. № 3-4/201-202. С. 87–92. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.259954>
14. Як захиститися від кібербулінгу: буклет. Київ: ВГЦ «Волонтер», Представництво Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, 2021. 12 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/cyberbullying> (дата звернення 29.01.2023).
15. Янішевська К.Д., Зінченко Г.С. Запобігання кібербулінгу, кібермобінгу, кібергрумінгу в Україні. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 2. С. 132–135. URL: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-2/29>

REFERENCES:

1. Bykov V. Yu., Burov O. Yu., Dementievskaya N. P. (2019) Kiberbezpeka v tsyfrovomu navchalnomu seredovyshchi [Cyber security in a digital learning environment]. *Information technologies and teaching aids*. Issue 70. (in Ukrainian)
2. Kislova O., Kuzina I., Dyrda I. (2020) Doslidzhennia onlainovoi movy vorozhnechi shchodo romskoi menshyny v ukrainskomu internet-prostori [A study of online hate speech against the Roma minority in the Ukrainian internet space]. *IDEOLOGY AND POLITICS*. № 2(16). (in Ukrainian)
3. Keene E., Georgescu M., Gomez R. (2016) Zakladynky. Posibnyk z protydii movi nenavysti onlain cherez osvitu z prav liudyny [Bookmarks. A guide to countering hate speech online through human rights education]. Kyiv: Council of Europe, 212 p. (in Ukrainian)
4. Kolesnyk G. O. (2021) «Mova vorozhnechi» yak sotsialnyi ta linhvistychnyi fenomen [«Hate speech» as a social and linguistic phenomenon]. *Scholarly notes of TNU named after Vernadskyi. Series: Philology. Journalism*. Vol. 32 (71). (in Ukrainian)
5. Kocharyan A. B., Gushchyna N. I. (2011) Vykhovannia kultury korystuvacha Internetu. Bezpeka u vsesvitnii merezhi [Education of Internet user culture. Security on the World Wide Web]. Kyiv, 100 p. (in Ukrainian)
6. Lytovchenko I., Maksimenko S., Boltivets S., Chepa M., Bugayova N. (2010) Dity v Interneti: yak navchyty bezpetsi u virtualnomu sviti: posibnyk dlia batkiv [Children on the Internet: How to teach safety in the virtual world: a guide for parents]. Kyiv: LLC Avangpost-Prim, 48 p. (in Ukrainian)

7. Medinska K. (2017) Suchasni tekhnolohii: korysno chy shkidlyvo? Vykhovnyi zakhid dlia 3-4-ykh klasiv [Modern technologies: useful or harmful? Educational event for 3-4th grades]. *Primary education*. № 11. (in Ukrainian)
8. Sokurenko V.V., Shvets D.V., Fedorenko O.I. (2021) Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia bezpechnoi povedinky ditei u sotsialnykh merezhakh [Methodological recommendations for the formation of safe behavior of children in social networks]. Kharkiv: KhNUVS, 60 p. (in Ukrainian)
9. Naidyonova L.A. (2021) Tsyfrovi ryzyky v umovakh dystantsiinoi osvity v chasy pandemii [Digital risks in the conditions of distance education during the pandemic]. *Bulletin of the National Academy of Sciences of Ukraine*. № 3(1). (in Ukrainian)
10. Pecherna A., Beglov V. (2020) Shcho treba znaty pro movu vorozhnechi vchyteliam, batkam i ditiam [What teachers, parents and children need to know about hate speech]. *Observatory*. (accessed 11.01.2023). (in Ukrainian)
11. Andreenkova V.L., Melnychuk V.O., Kalashnyk O.A. (2019) Protydiia bulinhu v zakladi osvity: systemnyi pidkhid: metodychnyi posibnyk [Anti-bullying in an educational institution: a systematic approach: a methodical guide]. Kyiv: Agency «Ukraine» LLC, 132 p. (in Ukrainian)
12. Seksualne nasylstvo nad ditmy ta seksualna ekspluatatsiia ditei v Interneti v Ukraini: analitychnyi zvit po rezultatam kilkisnoho doslidzhennia [Child sexual abuse and sexual exploitation of children on the Internet in Ukraine: an analytical report based on the results of a quantitative study]. (accessed 11.01.2023). (in Ukrainian)
13. Chemonina L.V. (2022) Mediahramotnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly: praktychnyi aspekt [Media literacy of future primary school teachers: practical aspect]. *Youth and the market*. № 3-4/201-202. (in Ukrainian)
14. Yak zakhystytysia vid kiberbulinhu: buklet [How to protect against cyberbullying: booklet]. Kyiv: VHC «Volunteer», Representation of the United Nations Children's Fund (UNICEF) in Ukraine, 12 p. (accessed 29.01.2023). (in Ukrainian)
15. Yanishevska K.D., Zinchenko G.S. (2022) Zapobihannia kiberbulinhu, kibermobinhu, kiberhruminhu v Ukraini [Prevention of cyberbullying, cybermobbing, cybergrooming in Ukraine]. *Legal scientific electronic journal*. № 2. (in Ukrainian)

УДК 373.3:51(07):379.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.13>

Наталія СТАСІВ

кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін початкової освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0001-7919-5151

Тарас ВІЙЧУК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики та економіки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, вул. Івана Франка, 24, м. Дрогобич, Львівська область, Україна, 82100

ORCID: 0000-0001-5369-8594

Бібліографічний опис статті: Стасів, Н., Війчук, Т. (2023). Особливості формування уявлень про змінну на початковому етапі вивчення математики. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 89–95, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.13>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗМІННУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ

З'ясовано стан розробки проблеми формування та розвитку в учнів уявлень про змінну у процесі вивчення початкового курсу математики. Програмою з математики передбачено використання понять, пов'язаних з поняттям змінної, що дозволить більш повно та ефективно розкрити арифметичні поняття, доводити певні узагальнення, які формуються у початковій школі. Це, у свою чергу, створює передумови для успішного вивчення курсу алгебри. Поняття змінної є вищим ступенем узагальнення та абстрагування і потребує неперервного цілеспрямованого навчання учнів початкової школи.

Виокремлено методичні особливості та дидактичні умови вивчення молодшими школярами понять, пов'язаних із змінною, у процесі навчання математики. Проаналізовано основні напрямки розвитку поняття змінної у початковому курсі математики. Ознайомлення учнів початкової школи з числовими виразами та виразами зі змінною, використання буквенної символіки при розв'язуванні сюжетних задач є важливими компонентами методики формування уявлень про змінну в початкових класах. Засвоєння школярами рівнянь і нерівностей на базі єдиного підходу до їх розв'язання у початковому курсі математики дозволить не лише забезпечити наступність у навчанні, але і оптимально реалізуватиме внутрішні і міжпредметні зв'язки у цих питаннях, підвищуватиме якість навчання, дозволить економити час навчання дітей. Розв'язання сюжетних задач за допомогою складання рівнянь базується на певних вміннях і навичках учнів, які передбачені програмою з математики для початкової школи. До них відносяться вміння і навички: розв'язувати рівняння на основі взаємозв'язку між компонентами і результатами арифметичних дій; читати і складати вирази; розв'язувати задачі складанням числових та буквених виразів; розуміння функціональної залежності між величинами.

Завдання, які містять змінну і пов'язані з нею поняття, формують доволі великий об'єм навчального математичного матеріалу у середній школі. Вони є суттєвими у процесі встановлення зв'язку навчання математики з іншими дисциплінами. Тому варто посилити увагу до формування понять, пов'язаних із змінною вже з перших років навчання дітей.

Ключові слова: змінна, математичний вираз, буквенна символіка, рівняння, нерівність, функціональна залежність.

Nataliya STASIV

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor at the Department of Fundamental Disciplines of Primary Schools, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Ukraine, 82100

ORCID: 0000-0001-7919-5151

Taras VIICHUK

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Mathematics and Economic, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ivan Franko str., 24, Drohobych, Ukraine, 82100
ORCID: 0000-0001-5369-8594

To cite this article: Stasiv, N., Viichuk, T. (2023). Osoblyvosti formuvannia uiaavlennia pro zminnu na pochatkovomu etapi vyvchennia matematyky [Features of the formation of ideas about the variable at the initial stage of mathematics study]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 89–95, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.13>

FEATURES OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE VARIABLE AT THE INITIAL STAGE OF MATHEMATICS STUDY

The state of development of the problem of the formation and development of pupils' ideas about a variable in the process of studying the elementary course of mathematics has been clarified. The mathematics program envisages the use of concepts related to the concept of a variable, which will allow more fully and effectively to reveal arithmetical concepts, to prove certain generalizations that are formed in primary school. This, in turn, creates prerequisites for successful study of the algebra course. The concept of a variable is a higher degree of generalization and abstraction and requires continuous purposeful training of primary school pupils.

Methodological features and didactic conditions for studying concepts related to variables by junior high school students in the process of learning mathematics are highlighted. The main directions of the development of the concept of variable in the elementary course of mathematics are analyzed. Acquaintance of primary school pupils with numerical expressions and expressions with a variable, the use of letter symbols when solving plot problems are important components of the method of forming ideas about a variable in primary grades. Learning of equations and inequalities by schoolchildren on the basis of a single approach to their solution in the primary course of mathematics will not only ensure continuity in learning, but will also optimally implement internal and inter-subject connections in these issues, increase the quality of learning, and save pupil's learning time. Solving story problems using equations is based on certain abilities and skills of pupils, which are provided by the mathematics program for primary school. These include skills and abilities: to solve equations based on the relationship between components and the results of arithmetic operations; read and compose expressions; solve problems by composing numerical and letter expressions; understanding of the functional dependence between quantities.

Tasks that contain a variable and related concepts form a fairly large volume of mathematical educational material in secondary school. They are essential in the process of establishing the connection between the teaching of mathematics and other disciplines. Therefore, it is worth increasing attention to the formation of concepts related to the variable already from the first years of children's education.

Key words: variable, mathematical expression, letter symbols, equation, inequality, functional dependence.

Актуальність проблеми. В останні роки значна кількість вчителів перебуває у творчому педагогічному пошуку, відходячи від сформованих десятиріччями стандартів. Сьогодення вимагає від педагогів нового підходу до своєї діяльності. Таке завдання вирішується не лише в рамках змісту запропонованої їм програми, але і за її межами.

Формування початкових уявлень про змінну величину в молодших школярів є важливим аспектом алгебраїчної пропедевтики на цьому етапі навчання. В учнів формують поняття про рівність і нерівність, ознайомлюють їх з буквеною символікою, навчають правильно читати, записувати й обчислювати математичні вирази, розв'язувати задачі складанням числової формули або рівняння. На цій основі у дітей створюються початкові уявлення про функціональну залежність між величинами.

Завдання, які містять змінну і пов'язані з нею поняття, формують доволі великий об'єм навчального математичного матеріалу у середній школі. Вони є суттєвими у процесі встановлення зв'язку навчання математики з іншими дисциплінами. Тому варто посилити увагу до формування понять, пов'язаних із змінною вже з перших років навчання дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як відомо, в освітньому процесі формуються загальні та спеціальні якості особистості. До загальних якостей відносять мислення, яке формується під час вивчення всіх навчальних дисциплін та у процесі життєдіяльності кожної дитини. Дослідження та практичний досвід, однак, підтверджують, що значну роль при цьому відіграє вивчення математики та формування мислення. Сьогодення ставить актуальне завдання – сформулювати в учнів логічне,

науково-теоретичне мислення. У цьому процесі роль математики є дуже важливою (Koval L.V., Skvortsova S.O., 2008; Mytnyk O.Ia., 2006; Furman A.V., 2004).

При дослідженні особливостей розвитку теоретичного мислення у молодших школярів в процесі оволодіння поняттям змінної ми спиралась на одне з принципових положень вікової психології: психічний розвиток дитини – це процес, у результаті якого особистість відтворює історично сформовані людські здібності та функції (Mytnyk O.Ia., 2006).

Найбільш значні дослідження мислення молодших школярів, за кількістю охоплених в ньому аспектів, розгортались в рамках експериментальних систем навчання, направлених на виділення у навчанні умов, що сприяють досягненню дітьми відносно високого рівня сформованості мисленнєвої діяльності у порівнянні з тим, що вважалось типовим для дітей цього віку (Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A., 2016; Koval L.V., Skvortsova S.O., 2008).

Програмою для початкової школи передбачено використання понять, пов'язаних з поняттями змінної, що дозволить більш повно та ефективно розкрити арифметичні поняття, доводити певні узагальнення, які формуються у початковій школі. Це, у свою чергу, створює передумови для успішного вивчення курсу алгебри. Поняття змінної є вищим ступенем узагальнення та абстрагування і потребує неперервного цілеспрямованого навчання молодших школярів (Korol Ya.A., Romanyshyn I.Ia., 2003).

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні дидактичних особливостей формування уявлень про змінну в учнів початкової школи у процесі вивчення математики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ознайомлення із змінною повинно здійснюватися поступово, у певній системі, яка має місце у підручниках з математики для 1-4 класів. Так, вперше з вправами, що мають безпосереднє відношення до розкриття поняття змінна, учні зустрічаються у першому класі, коли вводяться завдання з “віконцями”, такі вправи варто супроводжувати малюнками. Згодом вводяться завдання з “віконцями” без ілюстрацій. Приклади, де “у віконце” треба поставити певне число, підводять учнів до поняття невідомого числа. Числа “у віконцях” змінюються залежно

від заданих умов, у вправах першого десятка вони здебільшого підказуються відповідними малюнками (Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A., 2016). Тут вже можна організувати роботу і так, що вона забезпечуватиме підготовку до введення поняття змінна.

Пропедевтикою ознайомлення учнів зі змінною є цілісна система завдань на складання таблиць додавання й віднімання. При складанні таблиці додавання в межах першого десятка перший доданок змінний, а другий – сталий. У таблицях на віднімання змінним виступає зменшуване, а сталим – від’ємник (Pilinov B., 2010).

Перед введенням поняття змінної доцільно виконати з учнями завдання на використання складу числа, доповнення чисел, збільшення або зменшення поданих чисел на задане число. Корисними будуть і вправи ігрового характеру та завдання, де пропущено числа.

Ознайомлення учнів початкової школи з числовими виразами та виразами зі змінною є одним із шляхів пропедевтики вивчення змінної величини.

Робота над виразами проводиться в тісному зв'язку з вивченням самих дій і виявляє значний вплив на оволодіння такими поняттями, як рівність, нерівність, рівняння. На нашу думку, недостатнє уявлення про найпростіші вирази – суму і різницю двох чисел є причиною помилок при виконанні першокласниками ряду навчальних завдань. Щоб навчити дітей виконувати дії у виразах у відповідності з правилами порядку дій, а також з використанням властивостей дій там, де це полегшує обчислення, потрібні різноманітні вправи, які систематично повинні включатися на уроках математики. Це завдання виду: знайти значення виразу і пояснити порядок виконання дій; встановити, для яких виразів правильно обчислено значення; змінити порядок дій так, щоб вираз мав задане значення; розставити знаки дій так, щоб вираз мав задане значення. У виразах, що містять дві-три дії, числа треба підбирати таким чином, щоб вони дозволяли виконувати дії як у правильному, так і неправильному порядку (Pilinov B., 2010; Korol Ya.A., Romanyshyn I.Ia., 2003).

Поняття “вираз із змінною” займає важливе місце в курсі алгебри. Змінну розуміють як знак (буква, символ), що може набувати деякої множини значень.

Запровадження буквені символіки – важливий етап на шляху оволодіння абстрактними поняттями математики. Перехід до виразів, що містять змінну – складне завдання. Розвиток уявлень про вираз із змінної включає підготовчу роботу, ознайомлення з буквеними позначеннями змінної та знаходження значень виразів із змінною. У процесі виконання завдань на знаходження значень виразів із змінною формується розуміння змінної як букви у виразі, що може набувати деякої множини значень. В учнів має створитися чітке уявлення про те, що вираз із змінною не має певного значення.

Цілеспрямованість роботи, нарощення ускладнень у знаходженні значень виразів із змінною визначається в основному системою вправ у підручнику. Їх кількість у кожному класі варто доповнити.

Використання буквені символіки при розв'язуванні сюжетних задач є важливим компонентом методики формування уявлень про змінну в початкових класах. У підручниках з математики міститься дуже мало задач з буквеними даними. Це прості задачі з конкретним змістом арифметичних дій (Наврюлюк А., 2016). При роботі над задачами з буквеними даними варто звертати увагу на те, що їх навчально-пізнавальна можливість дещо більша від задач з числовими даними. Можна змінювати буквене позначення, вводити нові букви, визначати множину доцільних значень букв, узагальнювати відомості про залежності між величинами. Ці можливості повинен реалізовувати вчитель з урахуванням конкретних обставин роботи у своєму класі.

У середній школі рівняння і нерівності утворюють досить значний об'єм навчального матеріалу з математики і мають важливе значення у встановленні зв'язків між математикою та іншими дисциплінами. Виходячи з цього, формування та розвиток умінь та навичок молодших школярів розв'язувати рівняння і нерівності потребує більшої уваги. Традиційна методика розв'язання цих завдань дещо обмежує. З однієї сторони, Розв'язання рівнянь і нерівностей, з одного боку, вивчається окремо, а з іншого боку, відомі два підходи, між собою непов'язані, до процесу їх розв'язання. В основі першого лежить залежність між компонентами і результатами арифметичних дій, а базою іншого є поняття рівносильних рів-

нянь і нерівностей. Та і самі учні сприймають нерівності і рівняння як різні зовсім завдання, хоча алгоритм їх розв'язування практично співпадає. Нерівності викликають у школярів деякий страх, хоча рівняння вони легко розв'язують. Тому варто приділяти однаково увагу розв'язуванню як рівнянь так і нерівностей (Koval L.V., Skvortsova S.O., 2008; Spivak H., 2012).

На наш погляд, ознайомлювати учнів із рівняннями і нерівностями слід на базі єдиного підходу до їх розв'язання в початковому курсі математики. Це дозволить не тільки забезпечити наступність у навчанні, але і оптимально реалізуватиме внутрішні і міжпредметні зв'язки у цих питаннях, підвищуватиме якість навчання, дозволить економити час навчання дітей.

Важливим аспектом у підготовці молодших школярів до розуміння поняття «змінна» є розв'язування сюжетних задач. Учні з третього класу розв'язують прості задачі не лише арифметичним способом, але і вчать складати рівняння (Myronovska L., 2010; Nazarenko N., 2011).

Перед розглядом простих задач, учні повинні навчитися дуже важливого у психологічному плані вмінню вибирати арифметичну дію, яку треба виконати для розв'язання, тобто переведенню на математичну мову відношень між даними задачі і шуканим. При цьому необхідно навчити дітей аналізувати задачі, навчити їх бачити залежність розв'язання задачі від умови і питання, вміти наочно представляти подане у задачі (Наврюлюк А., 2016).

Щоб учні краще розуміли і засвоїли задачу недосить повторити її умову та питання. Учні часто дають завдання: прочитати уважно умов та запитання задачі, уявити собі інформацію, подану у задачі, подумати про запропоновані у задачі величини. Ці завдання варто доповнити наступними: виділити дану і шукану величину, встановити між ними взаємозв'язки. Такий підхід готуватиме учнів не тільки до засвоєння арифметичного способу розв'язання задачі, але і до важчого – алгебраїчного. І арифметичний, і алгебраїчний способи потребують уважної роботи над змістом задачі (Nazarenko N., 2011). Така робота забезпечує глибше розуміння взаємозв'язків між величинами, розвиває навички школярів узагальнювати, абстрагувати і конкретизувати поняття, а це допомагає їм краще розв'язувати сюжетні задачі.

Діючі підручники з математики для початкової школи містять спеціальні задачі, які розв'язуються за допомогою рівнянь. Але розв'язання таких задач викликає в окремих учнів труднощі, пов'язані в основному з нечітким оволодінням залежностей між величинами і нездатністю розв'язувати рівняння. Це, як показують спостереження, має різні причини (Koval L.V., Skvortsova S.O., 2008; Myronovska L., 2010).

По-перше, в деяких класах недостатньо використовується математична термінологія. Учні неправильно використовують залежність між компонентами і результатами арифметичних дій. Відповідні терміни нечасто використовуються вчителями та учнями при виконанні вправ. Не маючи чіткої уяви де зменшуване, а де від'ємник, наприклад, і не пам'ятаючи назв різниці, школярі не можуть використати правило знаходження невідомої шуканої величини.

По-друге, учні чітко не знають і розуміють взаємозв'язок між компонентами і результатами арифметичних дій. Це питання у деяких вчителів залишається поза увагою.

Третя причина полягає у недостатній роботі із школярами щодо засвоєння особливостей кожного з правил знаходження невідомого компонента. Треба продумати, як допомогти учням оволодіти кожним з цих правил своєчасно і при їх спільному застосуванні.

Зрозуміло, що найкращий шлях – практичне застосування правил при свідомому їх засвоєнні. Лише усвідомлене засвоєння правил є надійною умовою доброго оволодіння навичками та вміннями. Не треба забувати і про роль наочності при оволодінні навичками (Korol Ya.A., Romanyshyn I.Ia., 2003). Таблиці з назвами компонентів дій, таблиці на взаємозв'язок між компонентами і результатами дій, таблиці з «прикладками-помічниками» полегшують учням відтворення і запам'ятовування цих правил. Такі вправи є хорошою допомогою при складанні рівнянь, розв'язуючи задачі: в учнів розширюються уявлення про розмаїття способів словесного виразу зміни величини “на стільки-то”, “у стільки-то разів” в залежності від природи величин (вище, дорожче, важче, довше, та ін.), виробляється вміння виявляти вказану форму зміни величин в різних ситуаціях, виражати її на математичній мові.

У процесі розв'язування задачі будь-яким способом дуже важливо вивчити зміст сюжетної задачі, щоб виявити величини і функціональні залежності між ними. У процесі розв'язування задач за допомогою рівнянь важливо вибрати невідому величину. У сюжетних задачах, які розв'язуються у початковій школі для цього досить керуватися запитанням задачі (Nazarenko N., 2011).

Розв'язання сюжетних задач за допомогою складання рівнянь базується на певних вміннях і навичках учнів, які передбачені програмою з математики для початкової школи. До них відносять вміння і навички: розв'язувати рівняння на основі взаємозв'язку між компонентами і результатами арифметичних дій; читати і складати вирази; розв'язувати задачі складанням числових та буквених виразів; знання взаємозв'язків між прямо пропорційними величинами.

Значну увагу варто звертати на складання і розв'язування сюжетних задач із змінною, використовуючи короткі записи умов; готові розв'язки, подані як числовий вираз або формули. Для кращого оволодіння учнями прийомами складання сюжетних задач за виразами чи формулами, варто виконати ряд підготовчих вправ з поступовим ускладненням. Доцільним є використання завдань протилежного характеру: складати формули для розв'язку задач.

Одним з важливих аспектів у формуванні понять, пов'язаних із змінною, є вивчення функціональної залежності, що включає в себе усвідомлення школярами на інтуїтивному рівні відповідності певного числа кожній парі чисел; аналіз зміни результатів дій додавання і віднімання у процесі зміни (збільшення або зменшення) компонентів та аналіз взаємозв'язку між окремими поняттями: числом, арифметичними діями, компонентами та результатами.

Вже з першого року навчання, вивчаючи, наприклад, таблицю додавання, учні стикаються з одним із видів функціональної залежності: поступове збільшення (зменшення) результату залежно від зміни компонентів (Pilinov V., 2010). Щоб відповідні завдання були корисними й готували учнів до усвідомлення складніших залежностей між величинами в наступних класах, розвивали їх функціональне мислення, треба наполегливо вчити дітей бачити залеж-

ність не тільки у готових таблицях, а й розуміти, які зміни можуть статися, коли одну із залежних величин і відповідну числову характеристику збільшити (зменшити), як це позначиться на загальному результаті.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Ознайомлення із змінною повинно здійснюватися поступово, у певній системі, яка має місце у програмі та підручниках з математики для початкових класів. Важливим компонентом методики формування уявлень про змінну в початковій школі є введення поняття про рівність і нерівність; використання буквеної символіки; математичних виразів; розв'язування рівнянь та нерівностей; складання числових формул і рівнянь при розв'язуванні задач; ознайомлення з функціональною залежністю.

Формуванню поняття «змінна» сприяє робота над рівняннями та нерівностями. Використання єдиного підходу до їх розв'язання забезпечує розуміння учнями букви як символу змінної. Це у значній мірі сприятиме забезпеченню наступності у роботі початкової та середньої школи. Рівняння варто використовувати не лише з метою розв'язування сюжетних задач. У початковій школі ці задачі можна розв'язати арифметично. Ця робота над рівняннями доцільна з метою підготовки школярів до застосування алгебраїчного методу у середній та старшій школі.

Таким чином, введення поняття змінної у початковій школі є значним етапом абстрагування і тому вимагає безперервної підготовки учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах / Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2016. 368 с.
2. Гаврилюк А. Прості задачі як засіб формування математичної компетентності в початковій школі / Початкова школа. 2016. № 1. С. 17–19.
3. Ілінов Б. Про вивчення у початковій школі залежності результату арифметичних дій від зміни одного з компонентів / Початкова школа. 2010. № 6. С. 24–30.
4. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики : теорія і практика. Підручник. Частина I. / Одеса : Автограф, 2008. 284 с.
5. Король Я.А., Романишин І.Я. Початкова школа. Методика роботи над матеріалом алгебраїчної пропедевтики. 1-4 класи / Тернопіль : Астон, 2003. 240 с.
6. Мироновська Л. Робота над типовими і нетиповими задачами в 3-4 класах / Початкова школа. 2010. № 5. С. 21–24.
7. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення / Київ : Початкова школа, 2006. 104с.
8. Назаренко Н. Розв'язання текстових задач алгебраїчним способом / Початкова школа. 2011. № 2. С. 25–27.
9. Співак Г. Знаходження невідомого числа. Розв'язування нерівностей і рівнянь у 1 класі / Початкова школа. 2012. № 3. С. 58–61.
10. Фурман А.В. Оптимізація розумового розвитку школярів : психологічний аспект / Початкова школа. 2004. № 9. С.51–58.

REFERENCES:

1. Bohdanovych M.V., Kozak M.V., Korol Ya.A. (2016) *Metodyka vykladannia matematyky v pochatkovykh klasakh* [Methods of teaching mathematics in primary grades]. Ternopil : Navch. knyha – Bohdan, 368 p. (in Ukrainian)
2. Havryliuk A. (2016) *Prosti zadachi yak zasib formuvannia matematychnoi kompetentnosti v pochatkovii shkoli* [Simple problems as a means of forming mathematical competence in primary school]. *Pochatkova shkola*, vol. 1, pp. 17–19. (in Ukrainian)
3. Ilinov B. (2010) *Pro vyvchennia u pochatkovii shkoli zalezhnosti rezultatu aryfmetrychnykh dii vid zminy odnogo z komponentiv* [About the study in primary school of the dependence of the result of arithmetic operations on the change of one of the components]. *Pochatkova shkola*, vol. 6, pp. 24–30. (in Ukrainian)
4. Koval L.V., Skvortsova S.O. (2008) *Metodyka navchannia matematyky: teoriia i praktyka*. [Methods of teaching mathematics : theory and practice]. *Pidruchnyk. Chastyna I. Odesa : Avtohrad*, 284 p. ([in Ukrainian)
5. Korol Ya.A., Romanyshyn I.Ia. (2003) *Pochatkova shkola. Metodyka roboty nad materialom alhebraichnoi propedevtyky 1-4 klasy* [Primary School. Methods of working on the material of algebraic propaedeutics. 1–4 classes]. Ternopil : Aston, 240 p. (in Ukrainian)
6. Myronovska L. (2010) *Robota nad typovymy i netypovymy zadachamy v 3-4 klasakh* [Work on typical and atypical tasks in 3–4 grades]. *Pochatkova shkola*, vol. 5, pp. 21–24. (in Ukrainian)

7. Mytnyk O.Ia. (2006) Yak navchyty dytynu mystetstva myslennia [How to teach a child the art of thinking]. Kyiv : Pochatkova shkola, 104 p. (in Ukrainian)
8. Nazarenko N. (2011) Rozviazannia tekstovykh zadach alhebraichnym sposobom [Solving text problems algebraically]. Pochatkova shkola, vol. 2, pp. 25–27. (in Ukrainian)
9. Spivak H. (2012) Znakhodzhennia nevidomoho chysla. Rozviazuvannia nerivnostei i rivnian u 1 klasi [Finding an unknown number. Solving inequalities and equations in 1st grade]. Pochatkova shkola, vol. 3, pp. 58–61. (in Ukrainian)
10. Furman A.V. (2004) Optymizatsiia rozumovoho rozvytku shkoliariv: psykholohichni aspekt [Optimizing mental development of pupils: psychological aspect]. Pochatkova shkola, vol. 9, pp. 51–58. (in Ukrainian)

УДК 8.80.801.8

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.14>

Тетяна СУКАЛЕНКО

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки та соціальних комунікацій, Державний податковий університет, вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Київська область, Україна, 08200

ORCID: 0000-0002-5107-9914

Світлана ШПЕТНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямування, ДЗ «Луганський національний університет імена Тараса Шевченка», вул. Ковалюка, 3, м. Полтава, Україна, 36000

ORCID: 0000-0002-2230-4748

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т., Шпетна, С. (2023). Функціонування військового дискурсу в сучасному комунікативному просторі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 96–102, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.14>

ФУНКЦІОНУВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРИ

У статті уточнені поняття «дискурс», «мовний дискурс», «військовий дискурс». Останній є специфічним типом мовленнєвої діяльності в сучасному комунікативному просторі. Здійснений огляд праць українських науковців з проблем, пов'язаних з функціонуванням військового дискурсу, наповненням концепту «війна» різними образами, які утворюють своєрідну концептосферу. Визначені характерні тематичні групи й підгрупи військового дискурсу та встановлені особливості використання військової лексики у комунікації як військовослужбовців, так і цивільного населення. Доведено, що організація військового дискурсу має свої особливості, які позначені високим рівнем формальності та точності, що вимагає від співрозмовника дотримання певних правил у використанні мовних засобів. Такий підхід дозволив виокремити формальний і неформальний військовий дискурси, які є спеціальним мовленнєвим кодом, що використовується військовими установами та фахівцями для спілкування між собою, передачі команд і інформації в структурованому та професійному форматі.

Виокремлені принципи побудови військового дискурсу, які залежать від контексту його використання. Зазначено, що військовий і воєнний дискурс є синонімічними поняттями, кожне з яких виконує свої функції. Увагу сфокусовано на використанні у військовому комунікативному просторі специфічних термінів, жаргонізмів, афоризмів, кодових слів, сленгу, мемів тощо. Розкрито можливості поповнення словникового запасу військовою лексикою завдяки появі неологізмів, наведено приклади їхнього вживання в процесі комунікації. Схарактеризовані особливості збагачення лексики військового дискурсу з початком війни росії в Україні.

Ключові слова: дискурс, військовий дискурс, організація військового дискурсу, військова лексика, неологізми, жаргонізми, мемі.

Tetiana SUKALENKO

Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Language Training and Social Communications, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Ukraine, 08200

ORCID: 0000-0002-5107-9914

Svitlana SHPETNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Professional Orientation, Luhansk Taras Shevchenko National University of Ukraine, Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine, 36000

ORCID: 0000-0002-2230-4748

To cite this article: Sukalenko, T., Shpetna, S. (2023). Funktsiiuvannia viiskovoho dyskursu v suchasnomu komunikatyvnomu prostori [The functioning of military discourse in the modern communicative space]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 96–102, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.14>

FUNCTIONING OF MILITARY DISCOURSE IN THE MODERN COMMUNICATIVE SPACE

The article specifies the concepts of «discourse», «language discourse», «military discourse». What is a specific type of speech activity in the modern communicative space? A review of the works of Ukrainian scientists on problems related to the functioning of the military discourse, filling the concept of «war» with various images that form a kind of conceptual sphere was carried out.

Characteristic specific thematic groups and subgroups of military discourse are defined and features of the use of military vocabulary in the communication of both military personnel and the civilian population are established. It has been proven that the organization of military discourse has its own characteristics, which are characterized by a high level of formality and precision, which requires the interlocutor to follow certain rules of using linguistic means. This approach made it possible to separate formal and informal military discourses, which are a special speech code used by military institutions and professionals to communicate with each other; transmitting commands and information in a structured and professional format.

The possibilities of replenishing the vocabulary of military vocabulary thanks to the appearance of neologisms are revealed, and examples of their use in the process of communication are given. Characterized features of the enrichment of the vocabulary of military discourse with the beginning of Russia's war in Ukraine.

Key words: *discourse, military discourse, organization of military discourse, military vocabulary, neologisms, jargonisms, memes.*

Актуальність проблеми. Дослідження військового дискурсу є важливим і актуальним завданням у сучасному світі. З одного боку, воєнні конфлікти продовжують відбуватися в різних частинах нашої земної кулі, і дослідження дискурсу, який використовується військовими лідерами, може допомогти зрозуміти мотивації та стратегії цих дій. Власне тому військова лексика стає невід'ємним компонентом, входячи в обіг конкретних комунікативно-прагматичних ситуацій сьогодення нашої країни, отримуючи, на думку В. Балабіна, «специфічну комунікативно-функціональну спрямованість на перетині двох функціональних стилів мови – офіційно-ділового й науково-технічного» (Балабін, 2002: 14). З іншого боку, військовий дискурс впливає на широку громадськість та формує уявлення про війну, безпеку та національну ідентичність, тобто екстраполюється на дискурс суспільно-політичний. Він також може мати вплив на прийняття рішень щодо військової діяльності та бюджетування військових витрат, а також допомогти виявити різні тенденції та зміни військової політики та стратегії національних урядів.

Окрім того, дослідження військового дискурсу може мати практичне значення для розробки більш ефективної комунікації між військовими та цивільними лідерами та населенням, що допоможе зменшити ризики кон-

фліктів і підвищити ефективність міжнародної співпраці та безпеки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми військового дискурсу були предметом дослідження низки науковців у різних дисциплінах, у тому числі політології, соціології, психології та ін. У контексті мовної парадигми дослідження військового дискурсу зосереджуються на різних аспектах, включаючи стратегії комунікації, мовленнєві шаблони, підходи до пропаганди, використання мовленнєвої та етичної маніпуляції тощо. Наукові розвідки А. Башук розкривають особливості реалізації військово-патріотичного дискурсу. В. Ткаченко дослідила мілітарний дискурс Юліяна Мовчана, окреслила смислові домінанти, вивчила формальні та змістові складники творів, специфіку характеротворення, з'ясувала роль і значення найменувань, образів-символів у текстовій організації. Дослідженням лінгвальних і соціолінгвальних параметрів англійськомовної інноваційної лексики та фразеології військової сфери присвячені дослідження В. Погонєць. О. Калиняк виокремила особливості військового дискурсу в уявленнях жителів Львова про сучасні громадські організації. Г. Яворська розглянула два асиметричні модуси існування гібридної війни – фізичний та дискурсивний. О. Гуржій, Р. Пилявець вивчили проблемні питання сучасної української воєнної термінології. В. Балабін

проаналізував функціонально-стилістичні, лексико-семантичні та структурно-морфологічні особливості американських військових сленгів. М. Зайцева визначила особливості перекладу термінів у текстах на військову тематику.

Мета нашого дослідження – уточнити зміст понять «дикурс», «мовний дискурс», «військовий дискурс» у сучасному комунікативному просторі, розкрити особливості лінгвоментальної презентації картини світу військовою лексикою.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дискурс як складний феномен вивчається багатьма науками, зокрема філософією, психологією, етнографією, літературознавством, лінгвістикою тощо. На позначення О. Селіванової дискурс спрямований на «...всебічний опис і характеристику мовленнєвого спілкування людей у специфічних і стандартних комунікативних ситуаціях з урахуванням соціальних, культурних, когнітивних, психологічних, етнічних й інших чинників» (Селіванова, 2011: 625). У словнику термінів міжкультурної комунікації Ф. Бацевич подає таке визначення: «Дискурс – тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік, що має різні форми вияву (усну, писемну, паралінгвальну), відбувається в межах конкретного каналу спілкування; синтез когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, які визначаються конкретним колом «форм життя», залежних від тематики спілкування, має своїм результатом формування різноманітних мовленнєвих жанрів» (Бацевич, 2007: 154).

Військовий дискурс – це специфічний тип мовленнєвої діяльності, пов'язаний із військовими справами та збройними конфліктами й характеризується використанням спеціальної лексики, термінології, фразеології, а також певних стилістичних прийомів та мовних засобів, що мають свою власну мовну парадигму. В. Погонєць визначає військовий дискурс як «соціально-професійний дискурс про військову діяльність та війну як в традиційній, так і в сучасній її формах» (Погонєць, 2019: 46-47). Суголосним цьому є твердження І. Стадник щодо воєнної ситуації, «яка, в першу чергу, вербалізується у військовому дискурсі, сприймається як свого роду “діалог” з іншими людьми та культурами, здатний відобразити

мовні, культурологічні, соціальні, економічні, політичні, етнічні, національні та інші ментальні поля картини світу певної лінгвокультурної групи» (Стадник, 2016: 65). Військова царина є тим ядром, яке поєднує повсякденні уявлення про війну у свідомості як пересічної людини, так і професійного військового. Власне тому І. Стадник робить спробу визначити ступінь семантичної рівнозначності або протилежності дефініцій «військовий» і «воєнний» у дискурсах. Дослідниця акцентує увагу на тому, що “воєнний” дискурс – більш широке поняття, оскільки воно стосується всього спектру комунікативних подій – і простору війн, і простору війська» (Стадник, 2016: 64). Реалізація такого виду дискурсу відбувається через тексти воєнно-художньої літератури, воєнної публіцистики, воєнно-політичних, науково-технічних матеріалів, тематично об'єднаних воєнними подіями, які насичені суб'єктивно-емоційним ставленням наратора до подій, явищ, образів тощо.

Ми дотримуємось думки, що «військовий дискурс» можна вважати більш широким поняттям. Воно містить будь-який дискурс, що стосується військових питань, до якого залучені дипломатичний, політичний, економічний, науковий та інші аспекти військової діяльності. З іншого боку, «воєнний дискурс» можна вважати більш специфічним поняттям, яке стосується саме мовленнєвих практик, пов'язаних зі здійсненням військових операцій. Воєнний дискурс може включати в себе такі аспекти, як стратегії та тактики, комунікаційні протоколи, інформаційні війни та інше.

У цілому військовий дискурс представляє лінгвоментальну образну картину світу, яка містить слова, терміни, вирази, символи, асоціації та емоції, пов'язані зі зброєю, бойовими діями, стратегією та тактикою війни, вояками, жертвами війни, пам'ятками війн, військовою технікою та іншими аспектами військового життя, та функціонує за допомогою ментальних одиниць (бойова підготовка, тактика, стратегія, зброя, бойова операція, взаємодія, координація, супротивник, розвідка, захист, наступ та інші). У сучасному світі ці образи пов'язані з технологічною війною, кібератаками та глобальними конфліктами та існують «в індивідуальній чи колективній свідомості військової сфери життя мовного співтовариства» (Стадник, 2016: 65).

Слово «війна» може мати різні значення залежно від контексту його вживання. У військовому дискурсі «війна» належить до динамічних, змінних концептів, оскільки в різні історичні періоди цей концепт мав різне наповнення й різні засоби мовно-стилістичної об'єктивації. Цей концепт представлено як комплексне утворення, до складу якого входять компонент-концепти. Характеризуючи специфіку концепту «війна», низка дослідників зараховує його до особливих гіперконцептів, що створює концептосферу, до якої входять поняття «армія», «зброя», «військова стратегія», «тактика», «оперативне планування», «бойові дії», «військові технології», «перемога» та ін. Оскільки війна має серйозні наслідки для населення та військових, вона часто є об'єктом дискусії у міжнародній політиці, дипломатії та міжнародному праві. У такому контексті поняття «війна» може використовуватися для позначення правових, моральних та етичних аспектів збройного конфлікту, наприклад, таких як право на самооборону, військові злочини, гуманітарне право, права військовополонених та миротворча діяльність. У загальному сенсі концепт «війна» відображає складність інтернаціональних відносин та взаємодії між державами та іншими акторами в сучасному світі.

Частотним є включення в семантику концепту «війна» варіативних концептів, що позначають різні грані трагічного: «покоління», «мертві», «доля», «кров», «поранений», «зброя» тощо. Таке наповнення варіативних концептів зумовлено особливостями індивідуально-авторського світосприйняття, що є характеристикою художнього концепту.

З концептом «війна» взаємодіє і концепт «Батьківщина», що актуалізує такі ознаки, як «захист» і «мала батьківщина». Частково концепт «війна» представлено лексемами «розлука», «прощання», «повернення», «бій», «подвиг», «поранення», «смерть», «втрата близької людини», «очікування з війни» тощо. Це дозволяє виявити насамперед емоційний складник концепту. Як бачимо, особливості актуалізації тих чи тих ознак, які перебувають у периферійній зоні концепту «війна», багато в чому залежать від типу дискурсу, у якому вербалізується концепт.

Характерні певні тематичні групи та підгрупи для сучасного військового дискурсу:

I. Міжособистісні відносини: 1) повсякденні взаємини між військовослужбовцями; 2) взаємини між військовослужбовцями залежно від звання, посади, виду збройних сил, роду військ; 3) ставлення до військовослужбовців та цивільного населення інших держав.

II. Діяльність військовослужбовців: 1) повсякденна діяльність, побут військовослужбовців; 2) діяльність під час бойових дій та навчань; 3) звільнення та вільний час.

III. Військовослужбовець і навколишній світ: 1) їжа; 2) одяг та обмундирування; 3) озброєння та бойова техніка; 4) стан здоров'я, частини людського тіла; 5) настрій, психічний стан.

Відтак матеріалом дослідження військового дискурсу можуть бути офіційні заяви військових чиновників, командування та політиків щодо різноманітних питань, таких як безпека, оборона, миротворчі операції, військова доктрина, стратегія та тактика, озброєння та бойові дії. Військовий дискурс також може включати розмови між військовими особами, такі як військові накази, команди та інструкції, а також розмови про плани бойових дій та інші аспекти військової діяльності, дискурс засобів масової інформації щодо висвітлення військових подій. Отже, військовий дискурс є «комунікативною підсистемою мовлення в сукупності з позамовними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками» (Погонєць, 2019: 68).

Організація військового дискурсу має свої особливості, які відрізняють його від інших типів дискурсу. По-перше, це чітка ієрархія: військовий дискурс ґрунтується на ієрархічній структурі командування, де військові чинники мають визначені ролі та обов'язки. Кожен рівень командування має свої та відповідні технічні терміни, які використовуються для передачі важливої інформації. Це означає, що військовий дискурс має бути точним та чітким, оскільки від цього залежить безпека та життя людей. Військові терміни та скорочення є однозначними, щоб уникнути будь-яких непорозумінь і характеризуються стриманістю та відсутністю емоційної виразності. Така структурованість та чіткість спостерігається в процесі комунікації учасників військового дискурсу і презентується військовою документацією, наказами, розпорядженнями тощо.

Характерною ознакою військового дискурсу є його конфіденційність. Наявна

секретна інформація вимагає використання спеціальних термінів та кодових слів. Це означає, що мовні засоби у військовому дискурсі використовуються для передачі різноманітної інформації, включаючи інструкції, команди, повідомлення про стан справ, аналіз ситуації, оцінку загроз, співпрацю зі збройними силами інших країн тощо.

Принципи побудови військового дискурсу можуть відрізнятися залежно від контексту, у якому він використовується. Військовий дискурс повинен бути максимально точним та зрозумілим, щоб уникнути непорозуміння та помилок у виконанні завдань; спрямованим на розгляд конкретних проблем та ситуацій, на досягнення стратегічних цілей, щоб забезпечити ефективність взаємодії між військовими підрозділами та установами. Але водночас військовий дискурс повинен бути обмежений захистом державних та військових таємниць, а також повинен дотримуватися норм міжнародного права.

Військовий дискурс має свої особливості в мовленні. Військова лексика є складником військової культури та впливає на багато сфер життя, зокрема на розуміння її впливу на мову та культуру в цілому, впливу війни на людське життя, вивчення специфіки військового дискурсу та комунікації.

Здебільшого мовні засоби включають технічну вузькоспеціальну та міжгалузеву термінологію, яка на позначення В. Погонєць презентує формальний військовий дискурс. Технічна термінологія у військовому дискурсі описує різні збройні системи, обладнання, техніку та технології. Наприклад, термін «інтерком» описує систему зв'язку внутрішньої комунікації в танку або бойовій машині піхоти.

Для неформального військового дискурсу, який містить безпосередньо неформальне спілкування у військовому середовищі та за його межами, характерні скорочення, аббревіатури, які використовують для опису процесів, обладнання та взаємодії між військовими, спрощують та прискорюють спілкування, дозволяють ефективно та швидко комунікувати у військовому середовищі, зокрема під час бойових дій. Для прикладу у військовому дискурсі частотними є: *АГС* – «автоматичний гранатомет»; *прицільний прилад* – «оптика»; *автоматична гвинтівка* – «калаш»; *граната* – «фугас»; *важка*

зброя – «міномет»; *радіо* – «приймач»; *дальномір* – «лазер»; *броньована машина* – «броньовик»; *спеціальні військові операції* – «спецназ»; *солдат, який діє самотійно* – «штурмовик».

Кодові слова використовують для передавання конфіденційної інформації та відправлення секретних повідомлень. Наприклад, слово «зелений» може використовуватись для позначення ворожих сил. Фразеологічні вирази та жаргонні терміни застосовують для передачі специфічного смислу та контексту. Наприклад, військовий жаргон може містити такі поняття, як «маршрутка» (транспортний засіб, який перевозить військовослужбовців), сьогоденний термін чеський «вампір-кровосіс» – РСЗУ. Ці слова можуть бути незрозумілими для непрофесійних співрозмовників, тому їх використання рекомендується у військових контекстах.

Характерні для військовослужбовців слова й раніше проникали у «громадянську мову», але особливо активно – в моменти загострення конфліктів. Так було у 2014 році, коли з'явилися «сепари», «ватники» та «кіборги», так сталося й після 24 лютого 2022 року. У повсякденній комунікації як військових, так і цивільного населення вже закріпились певні терміни, аббревіатури, жаргонізми, сленгізми тощо, які відображають усі сфери життя військовослужбовців та їхній особистий досвід служби в армії.

За минулий 2022 рік у мові закріпилась низка термінів, у тому числі тих, які з'явилися ще з часів радянсько-афганської війни. Наприклад, числівники «200» і «300» означають загиблих і поранених, як і слова «двохсотий» і «трьохсотий». Відповідно, дієслова «задвохсотити» та «затрьохсотити» означають ліквідувати або поранити. Більшості аудиторії відомі значення таких жаргонізмів, як: *чорний тюльпан* (АН-12, що вивозив з території Афганістану військових, які загинули); *беха* (БМП); *шайтан-труба* (вогнемет); *цинка* (коробка патронів, а також цинкова труна); *таблетка*, *буханка* (санітарний автомобіль); *веселий* (МІГ-21) та інші. Примітно, що стосовно російських військових також використовують зневажливі терміни «п'ятисотий» (відмовник або дезертир) та «аватар» (той, хто зловживає алкоголем).

На сучасному етапі війни росії проти України у військовому дискурсі з'являються нові слова – неологізми – лексичні одиниці, що виникли для позначення нових видів озброєння,

тактичних і стратегічних дій, конкретизації, персоніфікації образу противника, ставлення українців до загарбників. Такі новотвори зумовили виникнення великої кількості сленгізмів, жаргонізмів і цей процес продовжується. Військовий словник поповнили такі слова: *арта* – артилерія, артилеристи; *бандеромобіль* – авто для ЗСУ, яке доопрацювали волонтери й передали ЗСУ; *байрактарити, енлоїти, джавелінити, стингерити* та *хаймарсити* – знищувати супротивника залежно від озброєння; *диско-тека* – бойові дії; *зеленка* – кущі, чагарники, лісиста місцевість; *стрічка* – колона військової техніки; *мамкувати* – не виконувати простих дій для збереження життя; *мінус* – снаряди, які запускають у напрямку противника; *звідси мінусувати* – ліквідувати ворога; *мопед* – іранський дрон-камікадзе; *приліт, прихід* та *смс-ка* – попадання ворожої ракети чи снаряда; *привид Києва* – збірний образ українських пілотів; *пташка* – безпілотний літальний апарат та ін. Отож, нові словотворчі моделі військового дискурсу характеризуються певною схожістю, але водночас вирізняються різноманітністю.

Збільшується частотність вживання таких неологізмів для позначення росіян: «русняві», «рашисти», «чмоні». Останнє слово використовують як засіб висміювання екіпірування противника і для нівелювання іміджу солдата «другої армії світу». А неологізм «чмобік» підкреслює погану підготовку мобілізованих росіян. Росію часто називають «мордором» або «оркостаном», а ворожу армію – «орками», як ототожнення із вигаданою расою варварів. Життя цьому терміну дав всесвітньо відомий твір «Володар пернів» англійського письменника Дж. Р.Р. Толкіна.

Кількісному зростанню військових неологізмів завдячуємо російській пропаганді. Зокрема, висловлювання «негативне спливання», «негативне зростання» означають втрати, які росія намагається приховати або подати як перемогу. Часто використовуються такі неологізми: *аналогонет* (*аналогів немає*) – нібито унікальна розробка, яка насправді не працює; *адіннарот* (один народ) – глузування з російського нарративу, що виправдовує знищення України як держави; *бавовна* – вибух на підконтрольній росіянам території. Термін пов'язаний із використанням слова «хлопок» у російських ЗМІ; *бавовнято* – міфічне звірятко, яке влаштує

бавовну на базах, складах та інших об'єктах противника; *база і базувати* – позитивна оцінка чогось, антиросійська заява; *затридні* – нерезальні обіцянки, плани росіян щодо перемоги у запланований термін; *рашка, расея, кацапія* – зневажлива назва рф.

Окремою групою варто виокремити військові неологізми, які пов'язані з політикою та окремими конкретними постатями. Так ідеологічні засади та дії політичного режиму росії прийнято називати «рашизмом», бо політика Москви є спадкоємицею всіх періодів російської історії великодержавного шовінізму і є одним із сучасних різновидів фашизму. Іронічний вираз «руззкий світ» став популярним у відповідь на поширений нарратив, призначений для виправдання нападу на Україну. А поєднання прізвищ «Путін» та «Гітлер» у неологізмі «Путлер» показує ставлення українців до російського диктатора. Дотепність нашого народу та швидка реакція на політичні події, пов'язані з війною в Україні, сприяли появі таких мемів: «макронити» (від Еммануеля Макрона) – демонструвати стурбований вигляд, але нічого не робити насправді, інше значення – безглузда телефонна розмова; «валяти шольца» (похідне від Олафа Шольца) – постійно обіцяти, але реально нічим не допомагати; «шойгунити» (від Сергія Шойгу) – запевняти в тому, що все нібито йде за планом; «кадирити» (від Рамзан Кадіров) – видавати бажане за дійсне; з Олексієм Арестовичем пов'язаний неологізм «Арестовити» – заспокоювати, «Арестович проти ночі» («Релаксович») – говорити в манері, яка знімає тривогу. Від нього також пішов мем «2-3 тижні», який застосовується, щоб наголосити на край сумнівному прогнозі.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Військовий дискурс, як частина мовного дискурсу, може змінюватись залежно від різних чинників, таких як, до прикладу, політична ситуація в країні, міжнародні відносини, конфлікти та війни, а також рівня зацікавленості населення військовими питаннями. Військовий дискурс є важливим для будь-якої країни, оскільки військові питання можуть мати значний вплив на національну безпеку, економіку та соціальну стабільність країни. Ознаки військового дискурсу в мовленні можуть включати в себе специфічну лексику, фразеологію, терміни та вирази, які використовуються в кон-

тексті військових дій та військової техніки, акроніми та скорочення, меми, специфічну граматику тощо.

Війна росії з Україною вплинула на становлення військового дискурсу, що підтверджує факт наявності неологізмів, сленгу, жаргонізму, використання аббревіатур в активному словнику

сучасних військовослужбовців і цивільних громадян. Поява військових неологізмів свідчить як про багатство української мови, так і про інтелектуальну дотепність українців, котрі в умовах війни намагаються тримати високий бойовий дух. А складником майбутньої перемоги є влучне слово, яке здатне наблизити перемогу і мир.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балабін В. В. Сучасний американський військовий сленг як проблема перекладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец.: 10.02.16 «Перекладознавство». Київ. 2002. 24 с.
2. Селіванова О.О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2011. 844 с.
3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра. 2007. 205 с.
4. Погонєць В. В. Поповнення військової лексики та фразеології англійської мови: лінгвальний та соціолінгвальний параметри : дис. ... канд. філ. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови (Філологічні науки)». Запоріжжя, 2019. 224 с.
5. Стаднік І. О. Лінгвістична відповідність понять «воєнний» дискурс vs «військовий» дискурс. *Science and Education a New Dimension*. Philology. 2016. IV(22). Issue: 99. P. 63–66.

REFERENCES:

1. Balabin, V. V. (2002). Suchasnyi amerykanskyi viiskovyi slenkh yak problema perekladu [Contemporary American military slang as a translation problem] : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. filol. nauk : spets.: 10.02.16 "Perekladoznavstvo". Kyiv. 24 s. [In Ukrainian].
2. Selivanova, O.O. (2011). Lnhvistychna entsyklopediia [Linguistic encyclopedia]. Poltava : Dovkillia-K, 844 s. [In Ukrainian].
3. Batsevych, F. S. (2007). Slovnyk terminiv mizhkulturnoi komunikatsii [Dictionary of terms of intercultural communication]. Kyiv : Dovira. 205 s. [In Ukrainian].
4. Pohonets, V. V. (2019). Popovnennia viiskovoi leksyky ta frazeolohii anhliiskoi movy: lnhvalnyi ta sotsiolnhvalnyi parametry [Replenishment of military vocabulary and phraseology of the English language: linguistic and sociolinguistic parameters] : dys. ... kand. fil. nauk : spets. 10.02.04 «Hermanski movy (Filolohichni nauky)». Zaporizhzhia, 224 s. [In Ukrainian].
5. Stadnik, I. O. (2016). Lnhvistychna vidpovidnist poniat "voiennyi" dyskurs vs "viiskovyi" dyskurs [Linguistic correspondence of the concepts "military" discourse vs "military" discourse]. *Science and Education a New Dimension*. Philology. IV(22). Issue: 99. R. 63–66. [In Ukrainian].

UDC 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.15>

dr Małgorzata CHOJAK

Współautor Projektu „Przedsiębiorcze Dzieciaki”, Pracownik Badawczo-Dydaktyczny Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (Polska), Koordynator Zespołu ds. Współpracy z Otoczeniem Zewnętrznym na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, Kierownik Laboratorium Badań nad Neuroedukacją, Kierownik Interdyscyplinarnego Zespołu Badawczego „NeuroEduLab”

ORCID: 0000-0002-7558-7630

mgr Monika KRÓL

Współautor Projektu „Przedsiębiorcze Dzieciaki”, Zastępca Dyrektora Wydziału Strategii i Przedsiębiorczości w Urzędzie Miasta Lublin (Polska)

To cite this article: Chojak, M., Król, M. (2023). Przedsiębiorcze dzieciaki – przykład dobrej praktyki współpracy międzyinstytucjonalnej opartej na neuropedagogice. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 103–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.15>

PRZEDSIĘBIORCZE DZIECIAKI – PRZYKŁAD DOBREJ PRAKTYKI WSPÓŁPRACY MIĘDZYINSTYTUCJONALNEJ OPARTEJ NA NEUROPEDAGOGICE

Kompetencje przedsiębiorcze w obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej są jednymi z najbardziej pożądanymi. Naukowcy i praktycy zgadzają się, że należy je kształtować już u małych dzieci. Niestety w większości krajów w podstawie programowej/programie nauczania nie ma konkretnych propozycji sposobu nauczania umiejętności, związanych z postawą przedsiębiorczą. W poniższym artykule zaprezentowano przykład dobrej praktyki w tym zakresie. Jest to projekt oparty na współpracy samorządu i uczelni wyższej. W jej efekcie został przygotowany program zaplanowanych i celowych działań skierowanych do małych dzieci i w sposób aktywny angażujących przedstawicieli gospodarki. Projekt stanowi odpowiedź na dokumenty solutrejskiej wskazujące na konieczność realnego dostosowania systemu edukacji do potrzeb gospodarki. Kilka lat relegalizacji projektu w Polsce wskazuje, że pomysł przynosi oczekiwane efekty i może być implementowany w innych krajach.

Obecnie edukacja dzieci w zakresie przedsiębiorczości jest jednym z najbardziej popularnych, a jednocześnie niedoinwestowanych obszarów w systemie szkolnictwa formalnego i nieformalnego. Kompetencje przedsiębiorcze są jednymi z kluczowych – co do tego faktu zgadzają się chyba wszystkie państwa Europejskie (zob. Zalecenie Parlamentu Europejskiego, 2006) i poza europejskie. Niestety sposób ich kształtowania, ale również cele samej edukacji w tym zakresie, nie są już jasno określone i różnią się w niemalże w każdym Państwie europejskim. Zależą one głównie od: sytuacji politycznej i ekonomicznej państwa, systemu edukacji, ale również – sposobu definiowania samego pojęcia przedsiębiorczości.

Słowa kluczowe: edukacja dzieci, przedsiębiorczość, kreatywność, neuropedagogika, współpraca międzyinstytucjonalna.

Малгожата ХОЙАК

співавтор проекту «Підприємливі діти», науково-дидактичний співробітник Інституту педагогіки Університету Марії Кюрі-Скłodовської в Любліні (Польща), координатор групи співпраці із зовнішнім середовищем факультету педагогіки та психології, керівник науково-дослідної лабораторії нейроосвіти, керівник міждисциплінарної дослідницької групи «NeuroEduLab»

ORCID: 0000-0002-7558-7630

Моніка КРОЛ

співавтор проекту «Діти підприємливі», заступник директора відділу стратегії та підприємництва при мерії міста Люблін (Польща)

Бібліографічний опис статті: Хойак, М., Крол, М. (2023). Підприємливі діти – приклад гарної практики міжінститутської співпраці на засадах нейропедагогіки. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 103–113, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.15>

ПІДПРИЄМЛИВІ ДІТИ – ПРИКЛАД ДОБРОЇ ПРАКТИКИ МІЖІНСТИТУЦІЙНОЇ СПІВПРАЦІ НА ОСНОВІ НЕЙРОПЕДАГОГІЇ

Підприємницькі здібності є одними з найбільш важливих у нинішній соціально-економічній ситуації. Вчені та практики сходяться на думці, що їх необхідно формувати у маленьких дітей. На жаль, у більшості країн базова навчальна програма не містить конкретних пропозицій щодо навчання підприємницьким навичкам. У наведеній нижче статті наведено приклад гарної практики в цьому відношенні. Це проект, заснований на співпраці між місцевою владою та університетом. У результаті дослідження було підготовлено програму планово-цільових заходів, спрямованих на дітей молодшого віку та активне залучення представників економіки. Проект є відповіддю на солотрійські документи, які вказують на необхідність реальної адаптації системи освіти до потреб економіки. Кілька років легалізації проекту в Польщі свідчать про те, що ідея приносить очікувані результати і може бути реалізована в інших країнах.

Сьогодні підприємницька освіта для дітей є однією з найпопулярніших і малоінвестованих сфер у системі формальної та неформальної освіти. Підприємницькі компетенції є одними з ключових – з цим погоджуються, мабуть, усі європейські країни (див. Рекомендацію Європейського парламенту, 2006) і неєвропейські країни. На жаль, спосіб їх формування, а також цілі освіти в цій сфері вже не є чітко визначеними та відрізняються майже в кожній європейській країні. Вони залежать головним чином від політичної та економічної ситуації в державі, системі освіти, а також від способу визначення самого поняття підприємництва.

Ключові слова: навчання дітей, підприємливість, креативність, нейропедагогіка, міжінститутська співпраця.

Definicja pojęcia „przedsiębiorczość”. W dostępnej literaturze pojęcie to jest rozumiane najczęściej dwojako. Pierwsza grupa definicji zwraca uwagę głównie na jego aspekt ekonomiczny, zaś druga – na cechy psychologiczne.

Przedstawiciele nauk humanistycznych i ścisłych zwracają większą uwagę na umiejętności bezpośrednio związane z dostrzeganiem okazji i możliwości zysku, z realizowaniem strategii umożliwiającej pozyskanie jak największych korzyści materialnych poprzez prowadzenie firmy lub inną działalność gospodarczą (Piecuch, 2013). Francuski przedsiębiorca i ekonomista Jean Baptiste Saya wyodrębnił w przedsiębiorczości wysiłek, wiedzę oraz dystrybucję produktu. Uznał, że oczywistym jest, iż bez podstawowej wiedzy, nie istnieje możliwość wytworzenia produktu, ale bez poniesionego wysiłku sama wiedza nie wystarczy do osiągnięcia produktu finalnego (Augustyńczyk, 2020). Z punktu widzenia ekonomii, przedsiębiorczość jest cechą gospodarek. Obejmuje takie zagadnienia jak: procesy ekonomiczne w firmie, zależność między przedsiębiorczością a wzrostem i rozwojem gospodarczym, zależność między przedsiębiorczością a zatrudnieniem, zależność między przedsiębiorczością a innowacyjnością i technologią czy też tworzenie wartości dodanej, a także optymalizacją procesów przedsiębiorczych i konsekwencją działań

przedsiębiorczych (Głodowska, 2019). Edukacja w aspekcie tak rozumianej przedsiębiorczości będzie koncentrować się na wiedzy z zakresu kierowania firmą/grupą bankowości, menedżerskiej, promocji produktu, finansowej itp.

W naukach społecznych przedsiębiorczość postrzega się jako zjawisko złożone, które jest wynikiem współzależności i wzajemnego oddziaływania na siebie czynników rynkowych i społecznych, ale i indywidualnych predyspozycji oraz możliwości jednostki, jej osobowości czy charakteru (Mierzejewski i Palimąka, 2018). Przedsiębiorczość jest tu rozumiana jako wykazywanie cech przedsiębiorczych (tj. posiadanie ducha inicjatywy, zaradność, konieczność podejmowania decyzji w niepewnym środowisku), a także zdolność do bycia przedsiębiorczym, czyli umiejętność zapewnienia zysku przedsiębiorcy poprzez dobór i zaangażowanie czynników wytwórczych w działalności gospodarczej (SJP, 2017; Sławecka, 2020). Celem edukacji opartej na takim rozumieniu przedsiębiorczości będzie kładzenie nacisku na treści, metody i działania kształtujące postawy, które będą obejmowały kreatywność, umiejętność pracy w grupie, umiejętność radzenia sobie ze stresem itp.

Przedsiębiorczość w europejskich systemach edukacji. Edukacja na rzecz przedsiębiorczości

(kształcenie bądź edukacja w zakresie przedsiębiorczości) obejmuje:

– edukację formalną (w ramach której wyróżniamy trzy szczeble edukacji – edukację elementarną do 14 roku życia, edukację w szkole średniej oraz edukację akademicką – studia I, II i III stopnia),

– edukację nieformalną (otoczenie kulturowe, normy społeczne oraz wzorce rodzinne), – kształcenie ustawiczne przez całe życie zgodnie z koncepcją „life long learning”,

– samodoskonalenie (książki, prasa, Internet) oraz kursy i szkolenia (Komunikat, 2012).

W krajach europejskich istnieją różnorodne strategie, dotyczące powyższego. W sposób obrazowy zostały przedstawione na schematach poniżej.

Jak pokazuje Rysunek 1, prawie połowa krajów stosuje międzyprzedmiotowe podejście do nauczania przedsiębiorczości w szkolnictwie podstawowym, kładąc nacisk na cele przekrojowe i horyzontalne, które jednak nie są związane z konkretnymi przedmiotami nauczania. W znacznej większości krajów (14) nauczanie przedsiębiorczości zintegrowane jest z przedmiotami obowiązkowymi. Dość rzadko (zaledwie w pięciu krajach) jest ono realizowane jako przedmiot fakultatywny lub w ramach innych przedmiotów fakultatywnych (tj. wybieralnych lub nie obecnych we wszystkich typach szkół). Jedynie w czterech krajach (w Hiszpanii, Słowenii, Finlandii i Norwegii) cele międzyprzedmiotowe są związane z przedmiotami obowiązkowymi, a w

kolejnych czterech krajach (w Czechach, na Łotwie, Malcie i w Rumunii) stosuje się wszystkie trzy podejścia (międzyprzedmiotowe, obowiązkowe i fakultatywne) (Euridice, 2018, s. 69).

Analiza centralnych europejskich wytycznych, dotyczących metod nauczania przedsiębiorczości opiera się na czterech rodzajach metod nauczania i uczenia się kojarzonych na ogół, ale nie wyłącznie, z nauczaniem przedsiębiorczości. Są to:

– aktywne uczenie się,

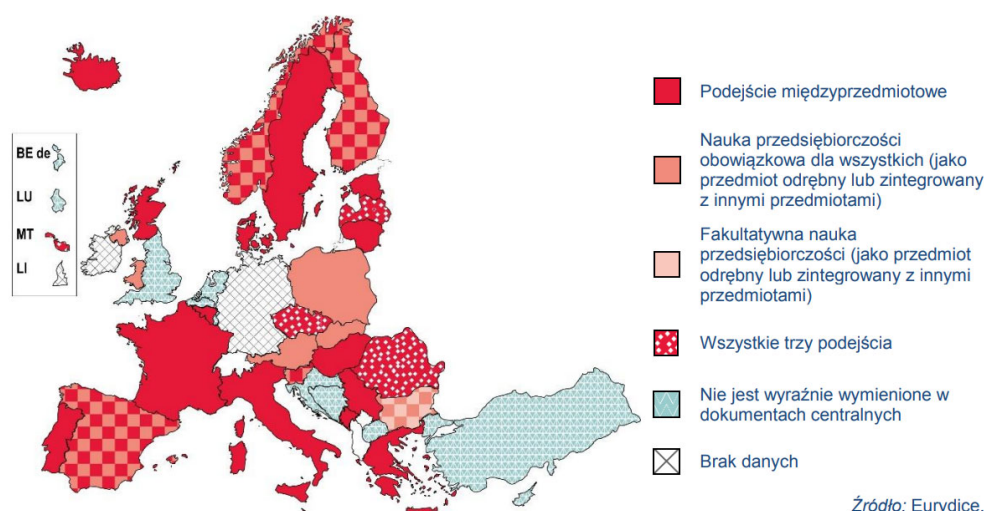
– kształcenie oparte na projektach,

– uczenie się przez doświadczenie,

– zajęcia pozaszkolne łączące uczniów ze społecznością lokalną lub przedsiębiorstwami (Euridice, 2018, s. 74).

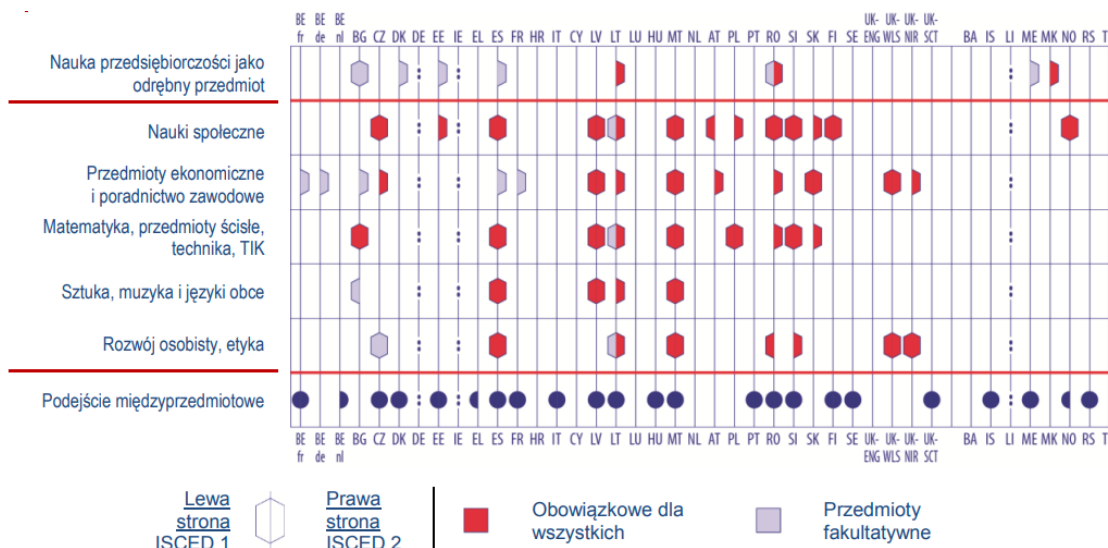
Realizacja kształcenia z wykorzystaniem w/w metod ma za zadanie umożliwić uczniom praktyczne zastosowanie i rozwijanie swoich kompetencji przedsiębiorczych, tj. zwiększyć efektywność podejmowanych w tym zakresie działań. Niestety w praktyce niewiele z nich jest wdrażanych, co widać na poniższym wykresie. Dlatego istnieje potrzeba wdrażania dodatkowych działań, które zapełnią powstałą lukę.

Wydaje się ponadto, że najgorsza sytuacja w zakresie kształcenia w zakresie przedsiębiorczości jest na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. W niektórych krajach europejskich już na tym etapie w obowiązujących strategiach, są obecne cele, związane z różnie rozumianą przedsiębiorczością, ale – z różnych powodów – są realizowane w bardzo ograniczonym zakresie.



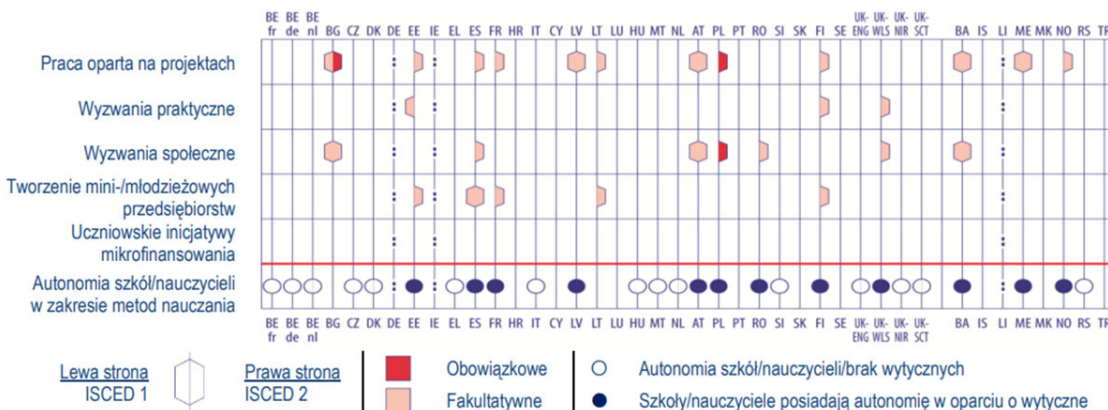
Rysunek 1. Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach podstawowych (rok szkolny 2014/2015)

Źródło: Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Euridice (2018). *Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie: raport*, s. 69



Rysunek 2. Przedmioty obejmujące naukę przedsiębiorczości (ISCED 1 i 2), 2014/15

Źródło: Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Euridice (2018). Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie: raport, s. 70.



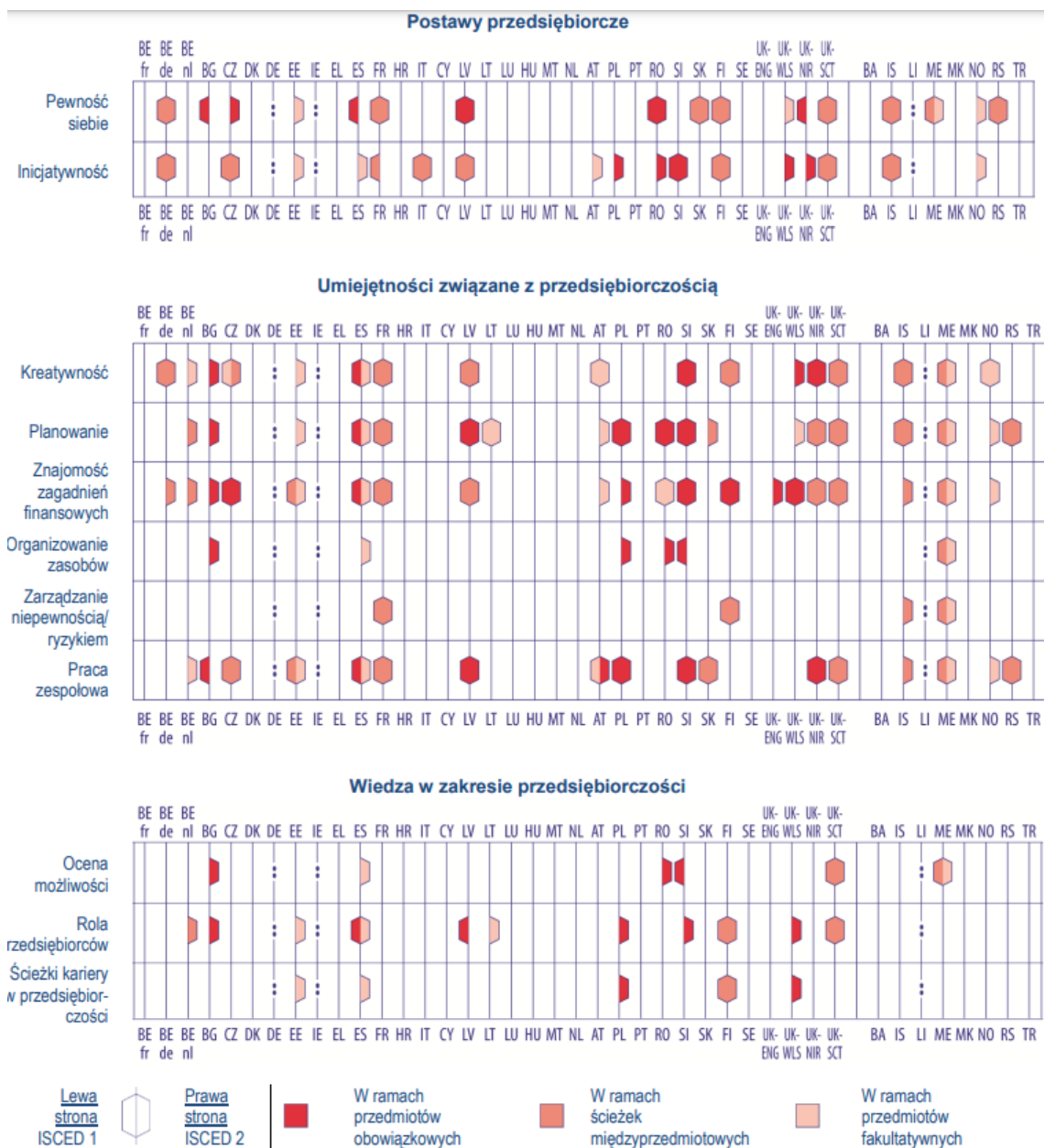
Rysunek 3. Praktyczne doświadczenia w zakresie przedsiębiorczości w szkolnym programie nauczania (rok szkolny 2014/15)

Źródło: Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Euridice (2018). Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie: raport, s. 78

Przedsiębiorcze Dzieciaki – przykład dobrej praktyki w zakresie edukacji przedsiębiorczej. W polskim systemie edukacji wczesnoszkolnej w podstawie programowej, zostały zawarte ogólne wytyczne, dotyczące nauczania przedsiębiorczości, jako jednego z celów edukacji w szkole podstawowej. Nie doprecyzowano jednak szczegółów a tym zakresie, co prawdopodobnie stanowi przyczynę, że na tle krajów europejskich, polska edukacja wykazuje szereg braków w oczekiwanych efektach kształcenia w zakresie przedsiębiorczości.

Analiza powyższego w kontekście edukacji wczesnoszkolnej wskazuje zwłaszcza na braki, dotyczące pewności siebie, podejmowani

inicjatywy, kreatywności, radzenia sobie ze stresem czy roli przedsiębiorców. W Polsce trakcie zajęć dzieci opanowują liczenie, poznają czym jest pieniądź, czym jest bank. W zależności od placówki, czasami mogą również uczestniczyć w wycieczkach do różnych zakładów pracy. Na zajęciach w szkole uczą się również pracy w grupach. Nie są to jednak działania bezpośrednio ukierunkowane na kształtowanie postaw przedsiębiorczych. Nie zawierają również w sobie praktycznego aspektu, na który wskazuje Unia Europejska, a który – zwłaszcza dla małych dzieci – jest elementem koniecznym dla uzyskania trwałego rezultatu w postaci wiedzy i umiejętności. Dzieci uczą się bowiem przez doświadczanie



Rysunek 4. Efekty kształcenia w zakresie przedsiębiorczości w szkolnictwie podstawowym i średnim pierwszego stopnia (rok szkolny 2014/15)

Źródło: Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Euridice (2018). Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Europie: raport, s. 87.

oraz przez zabawę w grupach społecznych (zob. Brzezińska, 2015).

W tym miejscu należy również zastanowić się nad definicją pojęcia „przedsiębiorczość”, która wydawałaby się najbardziej adekwatna dla wspierania rozwoju grupy odbiorców. W wieku 6-10 lat potrzeby dzieci w koncentrują się wokół sfery emocjonalno-społecznej. Uwarunkowanie to jest tak silne, że zaburzenia w tym obszarze skutkują niższymi osiągnięciami w zakresie rozwoju poznawczego (np. nauka czytania, pisani czy liczenia). Z drugiej strony dzieci w tym okresie

mają jeszcze dwie istotne cechy, które są ważne z punktu widzenia planowanych działań:

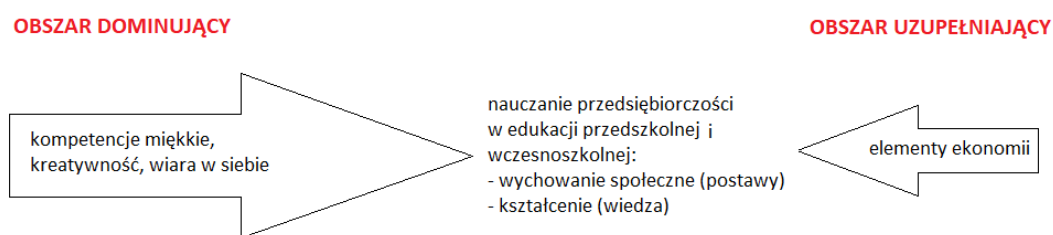
- ograniczoną motywację wewnętrzną,
- niską umiejętność pracy na materiale wyobrażeniowym.

Oznacza to, że materiał na którym pracują musi być bliski ich aktualnych doświadczeniom (a przez to łatwiejszy do zrozumienia) oraz konkretny (muszą operować rzeczami, które da się zidentyfikować z wykorzystaniem zmysłów).

Biorąc pod uwagę powyższe oraz cel działań projektowych, jakim jest uzupełnieni obowiązkowej

edukacji (by nie powielać materiałów, wiadomości itp.), w projekcie „Przedsiębiorcze Dzieci” zaproponowano interdyscyplinarną koncepcję przedsiębiorczości, w której wiodącą rolę odgrywają kompetencje miękkie, połączone z kreatywnością (która w tym okresie jest bardzo zaniedbana w podstawie programowej) oraz umocnieniem wiary we własne możliwości. Działania w zakresie ekonomii zostały ograniczone do materiału, które nie został uwzględniony w podstawie programowej (zob. rys. 5).

Kolejną cechą wyróżniającą projekt jest intensywna współpraca uniwersytetu (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) z Urzędem Miasta Lublin, a w konsekwencji współpraca szkół i przedszkoli z sektorem firm oraz osób kreatywnych. Idea ta pozwoliła na wprowadzenie do projektu metody uczenia się przez bezpośrednie doświadczenie (learning by doing). Stwarzając takie możliwości można było przygotować pewien schemat działań projektowych, który został przedstawiony w tabelce poniżej.



Rysunek 5. Interdyscyplinarne ujęcie pojęcia „przedsiębiorczość” w kształceniu małych dzieci

Źródło: opracowanie własne

Tabela 1

Schemat działań w projekcie

Działanie	Cel	Uwagi
1	2	3
Spotkanie informacyjne z dyrektorami szkół i przedszkoli oraz z nauczycielami	– przekazanie informacji o celu projektu, jego przebiegu oraz działaniach koniecznych do realizacji – przekazanie informacji o zasadach współpracy z organizatorami projektu	Istotne okazało się zaproszenie dyrektorów placówek, pozwoliło bowiem na dyskusję nad ich obawami (jako osób decyzyjnych i bezpośrednio odpowiedzialnych za wszelkie inicjatywy podejmowane w placówkach), a docelowo na uzyskanie ich rzeczywistej (a nie deklarowanej na pisemnym zgłoszeniu szkoły do projektu) aprobaty.
Warsztaty dla dzieci: 1. Poznajmy się (poznaczenie celów spotkań, spotkanie integracyjne z maskotką projektu, podpisanie kontraktu dotyczącego zasad) 2. Trudne słowo przedsiębiorczość (tworzenie nowych rzeczy z rzeczy już niepotrzebnych) 3. Nasze pasje i talenty czyli po co nam przedsiębiorczość (spotkanie dwuczęściowe: pokaz talentów oraz zapoznanie z procesem powstawania firm oraz gospodarczym wizerunkiem miasta) 4. Zakładamy własną firmę (wybranie celu firmy, nazwy, logotypu, zaplanowanie sposobu zbierania pieniędzy, realizacja planu oraz realizacja celu)	Realizacja celów miękkich projektu oraz koncepcji „learning by doing”	Warsztaty prowadzili studenci, którzy w ten sposób kształtowali swoje umiejętności. Pozwalało to również uzyskać większą aprobatę ze strony nauczycieli, którzy nie czuli się dociążeni w dotychczasowych obowiązkach.

Kontynuacja tabeli 1

1	2	3
Wizyta w banku	Realizacja celów związanych z elementami ekonomii w projekcie (poznanie historii pieniądza, zwiedzanie skarbcza w banku, możliwość dotknięcia np. sztabki złota)	Działania te mogą odbywać się w trakcie całego czasu trwania projektu, nie ma to wpływu na jego inne elementy.
Wizyta w firmach oraz spotkania z osobami kreatywnymi	Realizacja celów związanych z poznawaniem przed doświadczenie (możliwość zobaczenia firmy „od środka”, kontakt z procesem tworzenia produkty, spotkanie z prezesami)	Element ten powinien być realizowany przed czwartym warsztatem.
Uroczysta Gala	Możliwość spotkania się wszystkich uczestników projektu (uczelnia, urząd, szkoły, firmy, osoby kreatywne), podziękowania oraz zaprezentowania powstałych firm.	Działanie ma też pokazać dzieciom, że każde działanie ma początek i koniec.

* na zielono zaznaczono działania, za które był odpowiedzialny uniwersytet, na niebiesko – urząd miasta, na czerwono – działania wspólne.

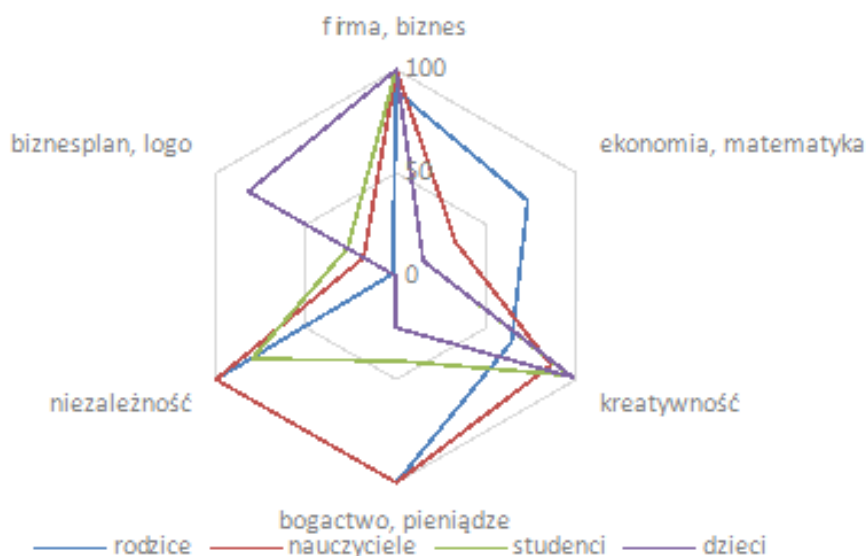
Efektywność przyjętych założeń po każdej edycji był weryfikowana w formie badań ewaluacyjnych. Poniżej wyniki kilku pytań, dotyczących ostatniej (czwartej) edycji projektu (realizowanej we współpracy z Ukrainą).

Pytanie miało charakter otwarty. Respondenci mieli podać skojarzenia z pojęciem „przedsiębiorczość”. Opracowanie wyników polegało na pogrupowaniu najczęściej pojawiających się skojarzeń oraz wskazaniu ile% spośród badanych wskazało na

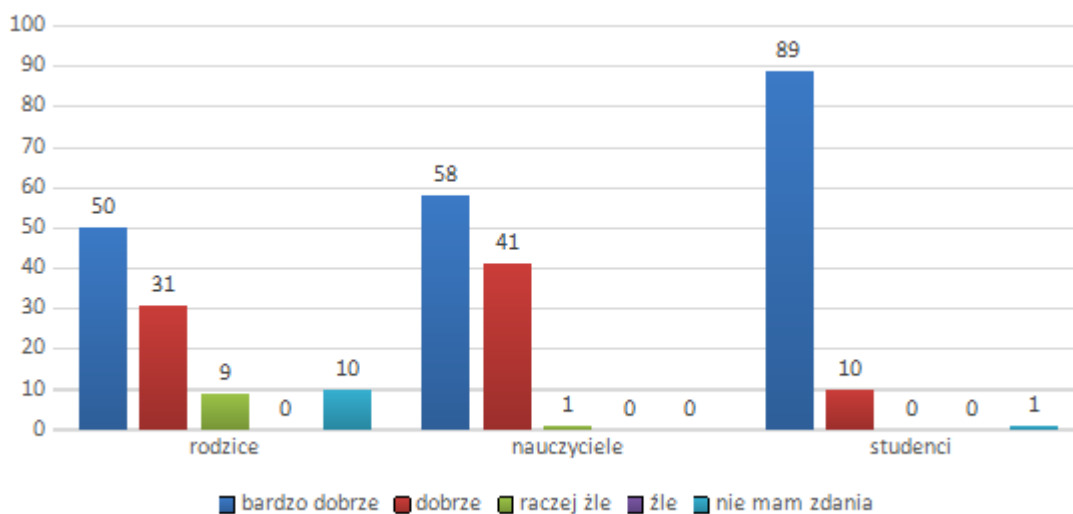
konkretną grupę odpowiedzi. Wśród rodziców zdecydowanie dominowały skojarzenia związane z prowadzeniem własnej firmy i niezależnością finansową. Dzieci najczęściej wskazywały na kreatywność i biznes plan.

Analiza wyników wskazuje na pozytywny odbiór projektu zarówno przez osoby dorosłe, jak i przez dzieci. Respondenci wysoko ocenili zarówno stronę merytoryczną, jak i organizacyjną zrealizowanych działań. Odpowiedzi badanych wskazały również na zasadność wszystkich

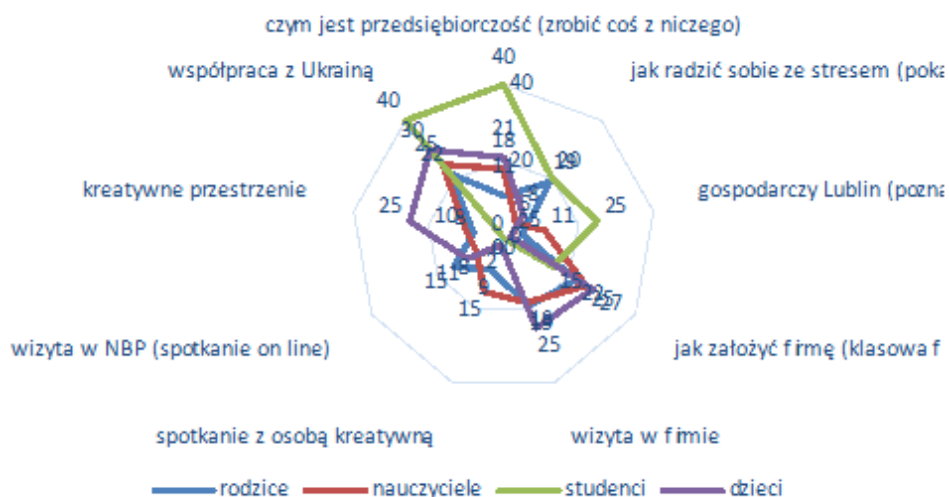
*PYTANIE 1. Z czym kojarzy się Państwu „słowo przedsiębiorczość”?
Można podać kilka skojarzeń [wersja dla dzieci: Z czym kojarzy Ci się słowo przedsiębiorczość, możesz podać kilka skojarzeń?]*



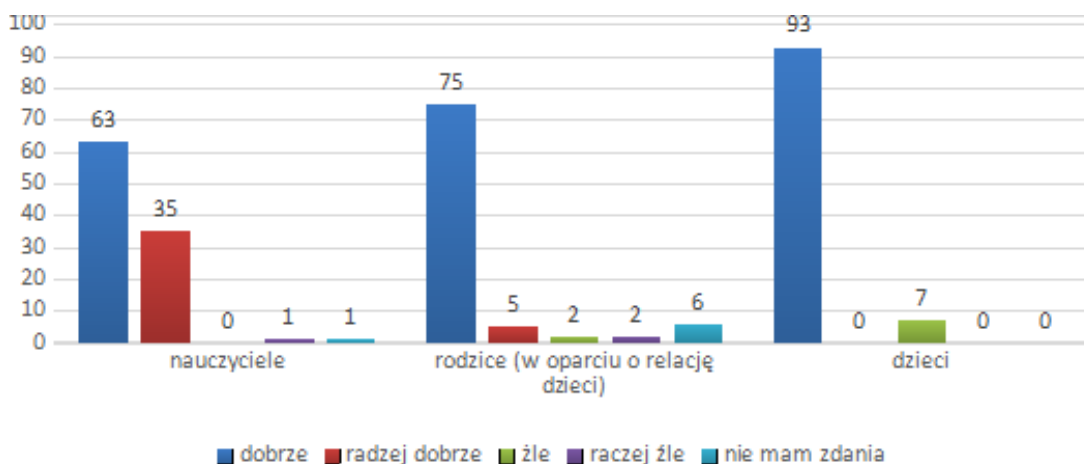
PYTANIE 4. Jak oceniają Państwo tematykę zajęć prowadzonych w placówkach oświatowych?



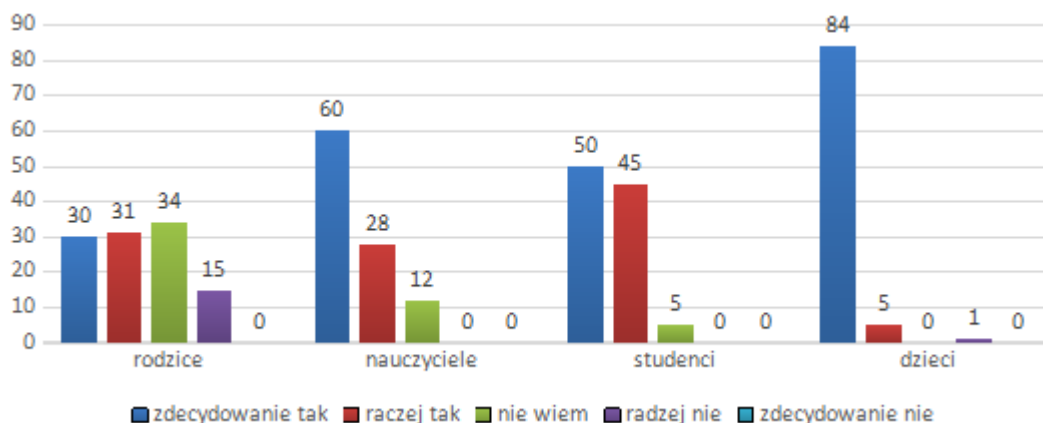
PYTANIE 5. Który z tematów był dla Państwa najbardziej interesujący (proszę wybrać jeden)? [wersja dla dzieci: co najbardziej podobało Ci się w projekcie?]



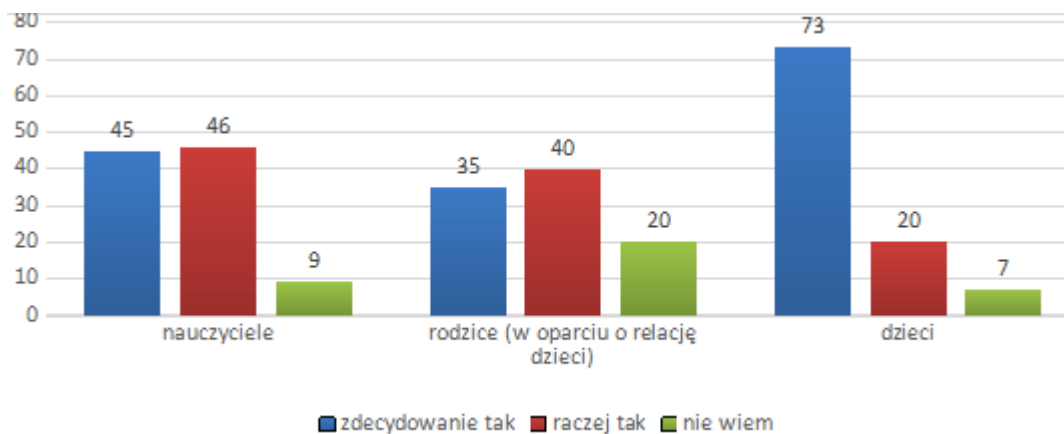
PYTANIE 6. Jak oceniają Państwo wizyty w firmach? [wersja dla dzieci: czy podobały Ci się wizyty w firmach?]



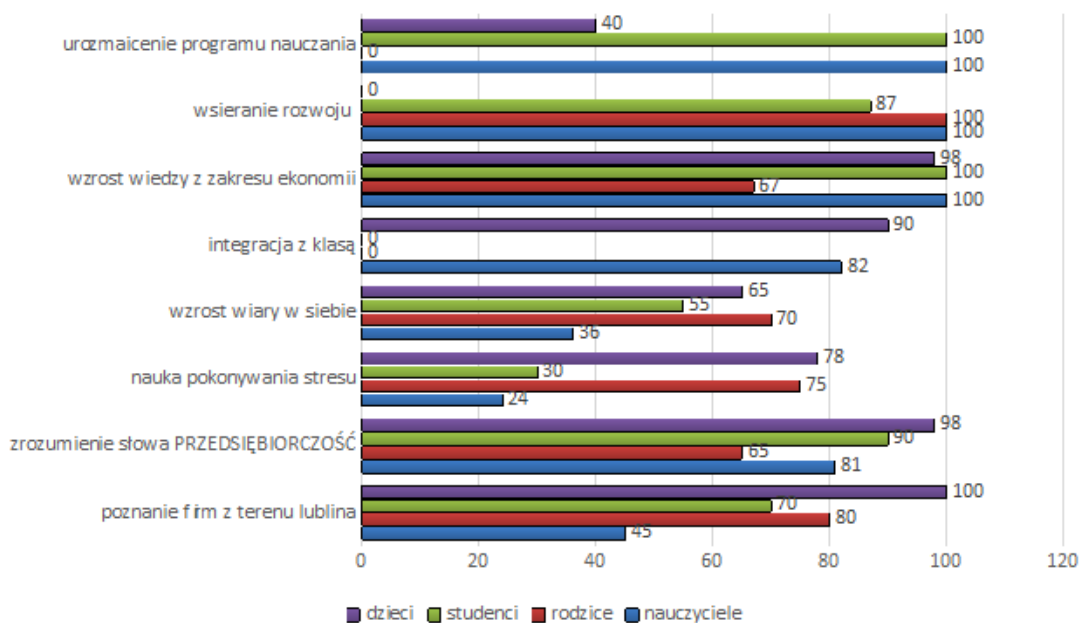
PYTANIE 7. Czy udział osób kreatywnych jest wartościowym elementem projektu? [wersja pytania dla dzieci: czy spotkanie z osobą kreatywną było interesujące, zabawne, fajne?]



PYTANIE 8. Czy wizyta w banku wzbogaciła wiedzę ekonomiczną dzieci? [wersja dla dzieci: czy w trakcie spotkania w banku dowiedziałeś/aś się nowych, ciekawych rzeczy?]



PYTANIE 10. Jakie korzyści wyniosło dziecko z projektu (można zaznaczyć kilka odpowiedzi)? [dla dzieci: co zyskałeś dzięki projektowi?]



Źródło wszystkich wykresów: opracowanie własne

podejmowanych w projekcie działań (spotkań w placówce, wizyt w firmach oraz w NBP, spotkań z osobami kreatywnymi). Wśród korzyści, które były skutkiem udziału w projekcie nauczyciele wskazywali najczęściej: wzrost wiedzy z zakresu ekonomii, urozmaicenie programu nauczania oraz spieranie rozwoju dzieci i rozwoju kariery zawodowej samych pedagogów. Na aspekt wspierania rozwoju dzieci zwrócili również uwagę rodzice. Studenci za największą korzyść uznali możliwość współpracy z Wołyńskim Uniwersytetem Narodowym im. Łesi Ukrainki, wzbogacenie wiedzy z zakresu ekonomii oraz rozbudowanie warsztatu pracy z dziećmi. Natomiast dla dzieci najbardziej interesujące było poznanie firm z terenu Lublina oraz możliwość założenia własnej firmy klasowej.

Podstawy neuropedagogiczne projektu „Przedsiębiorcze Dzieciaki”. Neuropedagogika jest subdyscypliną pedagogiki. Przedmiotem jej zainteresowania pozostaje edukacja, ale wszelkie działania są tu rozpatrywane w oparciu o wyniki badań nad mózgiem i powinny być udokumentowane rzetelnymi badaniami (tj. ich skuteczność oraz brak skutków ubocznych). Przedsiębiorczość jest rzadko kojarzona z neuropedagogiką, ale w prezentowanym wcześniej projekcie, na etapie jego tworzenia, korzystano nie tylko z dorobku dydaktyki, psychologii rozwojowej czy ekonomii. Wiele elementów zostało opartych na neuropedagogice. Są to m.in.:

- praca w grupach na każdym zajęciach, uczenie w sytuacjach społecznych, ograniczenie zadań indywidualnych (związane z teorią neuronów lustrzanych),

- brak wykorzystania nowych technologii (wynikające z negatywnego wpływu ekranów na rozwój płatów czołowych u małych dzieci),

- wprowadzenie dużej liczby elementów ruchowych w zakresie motoryki dużej (jako odpowiedź na potrzebę ruchu nasiloną u chłopców),

- wprowadzenie elementu maskotki oraz kącika projektu, które są obecne (dostępne dla uczniów) w klasie podczas całego projektu

(wynika to z teorii tworzenia/rozbudowy połączeń neuronalnych poprzez powtarzanie czynności – także mimowolne – oraz stałe stymulowanie wielo zmysłowe) (zob. Chojak, 2019).

Odniesienia do neuropedagogiki są istotne zwłaszcza w kontekście braku wykorzystania w projekcie nowych technologii, z którymi dzieci mają już w tym wieku niejednokrotnie dość długi kontakt. Jest to działanie celowe, wynikające z faktu dużej podatności mózgu na negatywne działanie mediów m.in. w formie zpowolnienia kształtowanie połączeń niezbędnych do efektywnej nauki (w zakresie motoryki dużej czy koncentracji), nadmiernej stymulacji ośrodków związanych z szybkim nagradzaniem (z czego wynikają trudności z podejmowanie działań z nagrodą odroczone w czasie), spowolnienia funkcjonalnego obszarów czołowych (uczestniczących w procesie uwagowym czy w planowaniu). To jedynie kilka przykładów. Dostępne w publikacjach badania wskazują na szereg innych i niestety w znacznej większości negatywnych skutków korzystania z technologii przez dzieci. Ponadto rozwojowo układ nerwowy dzieci w wieku 6-10 lat do prawidłowego rozwoju potrzebuje przede wszystkim zadań ruchowych oraz ukierunkowanych na bezpośredni kontakt z drugą osobą. Elementy te są zatem obecne w projekcie.

Podsumowanie. Tematyka przedsiębiorczości w ostatnim czasie często pojawia się w dyskusjach krajowych i międzynarodowych. W świetle skutków pandemii wydaje się jeszcze bardziej istotnym elementem, który powinien mieć stałe, obowiązkowe miejsce w systemie edukacji, co dawałoby okazję do działań na szeroką skalę. Praktyka wskazuje jednak, że w wielu krajach nadal nie są podejmowane żadne planowe i celowe działania, których celem byłoby kształtowanie tej kompetencji. Dlatego tak istotne jest popularyzowanie inicjatyw, które uzupełniają te braki. Jeżeli dodatkowo inicjatyw takie znajdują potwierdzenie w wynikach badań pedagogicznych czy neuropedagogicznych – powinny być upowszechniane i stosowane.

REFERENCES:

1. Augustyńczyk, J. (2020). *Przedsiębiorczość w wybranych teoriach ekonomicznych* [w:] E. Gruszewka (red). Współczesne problemy ekonomiczne w badaniach młodych naukowców. T. 4, Teoria i praktyka, s. 28–42.
2. Brzezińska, A.I. (red.) (2015). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: GWP. Chojak, M. (2019). *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka – fakty i mity*. Warszawa: Difin.
3. Europejska Agencja Wykonawcza ds. Edukacji i Kultury, Eurydice (2018). Nauczanie przedsiębiorczości w szkołach w Urope: raport Eurydice. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/442237>

4. Głodowska, A. (2019). *Międzynarodowe porównania przedsiębiorczości krajowej w Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
5. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego Regionów (2012). Nowe podejście do edukacji. Inwestowanie w umiejętności na rzecz efektów społeczno-gospodarczych (wersja ostateczna). URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/LSU/?uri=celex:52012DC0669>
6. Mierzejewski M., Palimąka P. (2018). O przedsiębiorczości – czy wszyscy możemy być przedsiębiorczy?, *Zeszyty naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: organizacja i zarządzanie*, z. 131. s. 331–347.
7. Piecuch, T. (2013). *Przedsiębiorczość. Podstawy teoretyczne*. Wydawnictwo C.H. Beck.
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
9. Sławecka, J. (2020). *Kompetencje miękkie* [w:] Encyklopedia zarządzania. URL: https://mfiles.pl/pl/index.php/Kompetencje_mi%C4%99kkie
10. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz. U. L 394.

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 367-056.2/4:37.013.75

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

Олена ВОРОТИНЦЕВА

завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. А. Волошина, 35, м. Ужгород, Закарпатська область, Україна, 88000; аспірант кафедри інклюзивної та спеціальної освіти, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, вул. Роменська, 87, м. Суми, Україна, 40002

ORCID: 0000-0002-0684-850X

Бібліографічний опис статті: Воротинцева, О. (2023). Професійна рефлексія у контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів (за результатами педагогічного експерименту). *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО- РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ)

У статті представлено результати емпіричного дослідження рівня рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів. В умовах відсутності професійного стандарту для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів із чітко визначеними вимогами до їх компетентностей, автор продовжує аналітичну роботу щодо рефлексії як компоненту компетентності - важливої умови засвоєння професійних знань і формування професійного мислення зазначених педагогічних працівників. Проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами та інклюзивного освітнього середовища передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих перебігу подій, що ґрунтуються на випереджувальному відображенні й неможливі без рефлексивних процесів. За результатами аналізу теоретичних джерел обґрунтовано сутність понять «рефлексія», «педагогічна рефлексія», «професійна рефлексія», «проєктувальна компетентність» та визначено місце і роль педагогічної рефлексії у структурі проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

У дослідженні взяли участь сто педагогічних працівників ІРЦ Сумської, Львівської та Закарпатської областей. За результатами методики діагностики рівня рефлексивності О.Карпова, виявлено низький з тенденцією до середнього рівень рефлексивності, за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової - низькі рівні сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов та самостійності як показника розвиненості регуляторної автономності. Водночас педагоги продемонстрували високі показники у сфері планування та оцінювання результатів. За узагальненими результатами досліджувані мають низький рівень рефлексії та середній рівень саморегуляції.

Ключові слова: рефлексія, професійна рефлексія, проєктувальна компетентність, педагогічні працівники інклюзивно-ресурсного центру, педагогічний експеримент.

Олена ВОРОТЫНЦЕВА

Head of the Resource Center for Support of Inclusive Education, Transcarpathian Institute of Postgraduate Studies of Pedagogical Education, A. Voloshina str., 35, Uzhhorod, Transcarpathian region, Ukraine, 88000; Postgraduate Student at the Department of Inclusive and Special Education, Sumy Makarenko State Pedagogical University, Romenska str., 87, Sumy, Ukraine, 40002

ORCID: 0000-0002-0684-850X

To cite this article: Vorotyntseva, O. (2023). Profesiina refleksii u konteksti proektivalnoi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykh inkluzyvno-resursnykh tsestriv (za rezultatamy pedahohichnoho eksperymentu) [Professional reflection in the context of design competence of teaching employees of inclusive resource centers (according to the results of a pedagogical experiment)]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 114–120, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.16>

PROFESSIONAL REFLECTION IN THE CONTEXT OF DESIGN COMPETENCE OF TEACHING EMPLOYEES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS (ACCORDING TO THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT)

The article presents the results of an empirical study of the level of the reflective component of the design competence of teachers of inclusive resource centers. In the absence of a professional standard for specialists of inclusive resource centers with clearly defined requirements for their competencies, the author continues analytical work on reflection as a component of competence - an important condition for the acquisition of professional knowledge and the formation of professional thinking of these teachers. Designing an individual educational trajectory of students with special educational needs and an inclusive educational environment involves predicting the course and results of activities, possible changes in the Based on the results of the analysis of theoretical sources, the essence of the concepts of «reflection», «pedagogical reflection», «professional reflection», «design competence» is substantiated and the place and role of pedagogical reflection in the structure of the design competence of pedagogical workers of inclusive resource centers is determined.

One hundred pedagogical staff of inclusive resource centers in Sumy, Lviv, and Zakarpattia regions took part in the study. According to the results of the methodology for diagnosing the level of reflexivity by O. Karpov, a low level of reflexivity with a tendency to average was found, according to the questionnaire «Style of Self-Regulation of Behavior» by V. Morosanova) - low levels of regulatory flexibility, that is, the ability to rebuild, make adjustments to the self-regulation system when external and internal conditions change and independence as an indicator of regulatory autonomy. At the same time, teachers demonstrated high performance in planning and evaluating results. According to the generalized results, the subjects have a low level of reflection and an average level of self-regulation.

Key words: reflection, professional reflection, project competence, pedagogical workers of the inclusive resource center; pedagogical experiment.

Постановка проблеми. Питання організації і вдосконалення освітньої діяльності, як і будь-якої іншої, пов'язана з її усвідомленням. Рефлексія відіграє важливу роль в перетворенні, розумінні і інтеграції нового досвіду з уже існуючим.

Враховуючи міждисциплінарний характер проблем, пов'язаних з рефлексією, можна стверджувати, що в залежності від сфери, в якій проводяться дослідження, виділяється та або інша сторона рефлексії, акцентується увага на тому або іншому аспекті, зокрема і в контексті проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Відтак, пошук способів особистісного та професійного зростання зазначених педагогів вимагає детального аналізу рефлексивного компонента як важливої складової проєктувальної компетентності.

Актуальність дослідження проблеми визначається тим, що не існує професійного стандарту для фахівців інклюзивно-ресурсних центрів із чітко визначеними вимогами до їх компетентностей. Наразі, за основу ми можемо брати затверджені профстандарты для учителів. Проєктувальна компетентність нерозривно

пов'язана з проєктною діяльністю і процесом проєктування, виявляється в усвідомленні сенсу і значимості проєктної діяльності, отже, пошук способів особистісного та професійного зростання вимагає детального аналізу рефлексивного компонента як важливої складової вказаної компетентності.

Мета публікації: дослідити рівень рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів.

Гіпотеза дослідження: досліджувані педагогічні працівники мають середній рівень рефлексії та саморегуляції.

Методи: у дослідженні були використані такі методи дослідження: теоретичні – аналіз наукової та методологічної літератури, узагальнення; емпіричні опитувальники за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57), вимірювання, порівняння, візуально-графічні методи; математичні методи обробки даних – описові статистики.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. Наукове дослідження рефлексії почало здій-

снюватись ще класичними філософами XVII–XIX ст. (Дж. Локком, Б. Спінозою, Ф. Шеллінгом, І. Кантом, Г. Гегелем). Дослідження щодо сутності рефлексії розкрито у працях А. Бізяєва, А. Гурєєва, Г. Дегтяр, М. Заброцького, А. Карпова, О. Кононко, С. Максименко, В. Петровського, А. Петруліте та ін. В цілому аналіз літератури з проблеми рефлексії показує, що дослідження її спрямовані на механізми рефлексії, виявлення її місця та ролі у різних сторонах педагогічної діяльності, пошуку оптимальних шляхів її цілеспрямованого розвитку (М. Ван Манен, К. Цейхнер, Д. Лістон, Т. Уайлдмен, Д. Найлз, К. Кларк). Особливий інтерес останнім часом викликає феномен професійної рефлексії, її місце у різних видах професійного мислення й діяльності та взаємозв'язок з професійним самовизначенням і професійною майстерністю (М. Барбан, І. Дударенко, С. Максименко, М. Марусинець Н. Повякель, Є. Чорний). Досліджено здатність до професійної рефлексії як необхідний критерій готовності до інклюзивної діяльності (А. Колупаєва, З. Шевців) та інші.

Виклад матеріалу. Рефлексія – важлива умова розвитку професіоналізму та успішності фахівця. Як зазначає Л. Подкоритова (Подкоритова, 2017), рефлексія постає як компонент його компетентності: є важливою умовою засвоєння професійних знань і формування професійного мислення; впливає на вироблення професійної ідентичності. Професійна рефлексія містить у собі готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень й інновацій, спрямованість на пошук нових, нестандартних засобів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід. Кожна складова навчальної діяльності, яку організує педагог ІРЦ, зокрема проектування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти з особливими освітніми потребами (ООП) та інклюзивного освітнього середовища, пов'язана з визначенням, опрацюванням, обміном інформацією та прийняттям відповідних рішень, необхідністю моделювати, проектувати діяльність за альтернативних рішень. Так, планування передбачає прогнозування перебігу та результатів діяльності, можливих перебігу подій, що ґрунтуються на випереджувальному

відображенні й неможливі без рефлексивних процесів. Як зазначає М. Марусинець (Марусинець, 2012), «професійна діяльність педагога полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини). Тому розвинена рефлексивна спроможність має бути характерною рисою педагога-професіонала».

Для дослідження рівня розвитку рефлексивного компоненту проєктувальної компетентності педагогів інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) була розроблена та реалізована програма емпіричного дослідження. На етапі вибору методик враховувалися такі аспекти, як валідність, поширення, перевіреність та відносна часова економність. Виходячи з цього, нами були обрані такі методики дослідження: методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130). Дослідження проводилось за допомогою розсилки опитувальників через електронну пошту та використання можливостей онлайн платформи «Психологічні тести онлайн (<https://psytests.org/trait/refkarp.html>)». У дослідженні взяли участь сто педагогів ІРЦ. Нижче подано результати дослідження за кожною методикою.

Методика діагностики рівня рефлексивності О. Карпова спрямована на визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної власливості (Бондарчук та ін., 2014, с. 52–57). Опитувальник складається з 27 позицій, відповіді на які формуються за 7-бальною шкалою Ліккерта (стени). За опитувальником у підсумку маємо загальне значення, що характеризує ступінь розвитку рефлексивності особистості: високий, середній чи високий. Результати методики рівні або більші, ніж сім стень, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати від чотирьох до семи стень – показники середнього рівня, менші чотирьох стень – низького рівня розвитку рефлексивності. Результати, отримані за цією методикою, подані у таблиці 1 і на рисунку 1 та 2.

Як бачимо з таблиці 1 і рисунка 1,2, у більшості досліджуваних – 66% – середній рівень рефлексивності. Третина досліджуваних з низьким рівнем рефлексивності – 33%. Лише 1% досліджуваних педагогів ІРЦ мають високий рівень рефлексивності.

Таблиця 1
Результати дослідження за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова

Рівень рефлексивності	Кількість досліджуваних, %
Низький	33
Середній	66
Високий	1



Рис. 1. Загальний рівень рефлексивності досліджуваних за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова

Середній показник рефлексивності за вибіркою становить 3,33, що відповідає низькому рівню. Таким чином, за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова, у досліджуваних педагогічних працівників ІРЦ виявлено низький з тенденцією до середнього рівень рефлексивності.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою) (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130) спрямована на діагностику розвитку індивідуальної саморегуляції і її персонального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності. Твердження опитувальника побудовані на типових життєвих ситуаціях і не мають безпосереднього зв'язку зі специфікою будь-якої професійної або навчальної діяльності. Опитувальник складається з 46 тверджень і працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довольної актив-

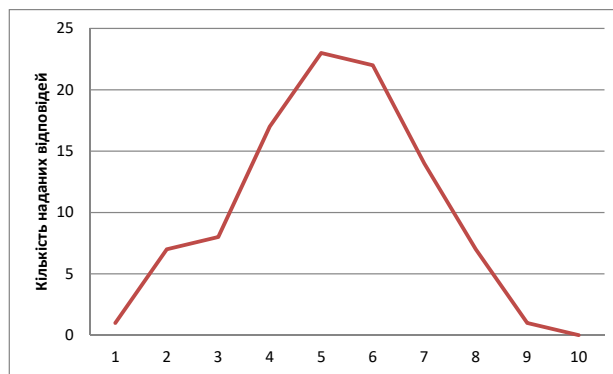


Рис. 2. Рівень рефлексивності досліджуваних за методикою діагностики рівня рефлексивності О. Карпова. Результати відповідей педагогів ІРЦ у стінах

ності людини. Твердження опитувальника входять до складу шести шкал (по 9 тверджень в кожній), виділених відповідно до основних регуляторними процесами планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також і регуляторно-особистісними якостями: гнучкості і самостійності. Структура опитувальника така, що низка тверджень входить до складу одразу двох шкал. Це стосується до тих тверджень опитувальника, які характеризують і регуляторний процес, і регуляторно-особистісну якість.

Опис шкал

Шкала «Планування»

Характеризує індивідуальні особливості висунення й утримання цілей, сформованість у людини усвідомленого планування діяльності.

Шкала «Моделювання»

Дозволяє діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про зовнішні і внутрішні значущі умови, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності.

Шкала «Програмування»

Діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій.

Шкала «Оцінювання результатів»

Характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробування себе і результатів своєї діяльності і поведінки.

Шкала «Гнучкість»

Діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати, вносити корекції в систему саморегуляції при зміні зовнішніх і внутрішніх умов.

Шкала «Самостійність»

Характеризує розвиненість регуляторної автономності.

Опитувальник в цілому працює як єдина шкала «Загальний рівень саморегуляції», яка оцінює загальний рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності людини. Досліджувані з високими її показниками – самостійні, адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вищий загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує новими видами актив-

ності, впевненіше почуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше його успіхи в звичних видах діяльності. У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей. У таких досліджуваних знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей, в порівнянні з піддослідними з високим рівнем регуляції. Відповідно, успішність оволодіння новими видами діяльності у великій мірі залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог освоєння активності (Маруси-нець, 2012).

У досліджуваних педагогічних працівників ІРЦ виявлені переважно середні показники

Таблиця 2

**Результати дослідження за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки»
(за В. Моросановою)**

	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень
Низький	6	13	14	7	29	27	9
Середній	49	61	65	53	57	47	63
Високий	45	26	21	40	14	26	28

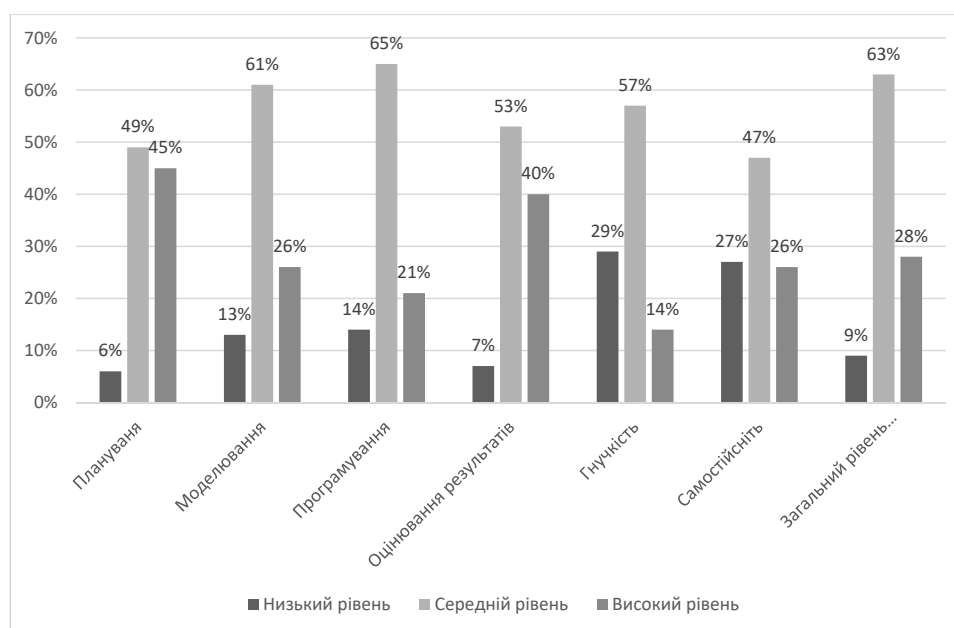


Рис. 3. Кількість досліджуваних з різними показниками шкал за опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою)

за більшістю досліджуваних шкал. Розподіл досліджуваних з різними рівнями саморегуляції представлено у таблиці 2 і на рисунку 3.

Як бачимо з таблиці 2, більшість респондентів за всіма шкалами мають середні результати. В цілому загальний рівень саморегуляції можна оцінити як середній (63% досліджуваних мають середні показники за цією шкалою). Високі показники переважають над низькими за більшістю шкал, окрім «гнучкості», де низькі результати мають 29% досліджуваних, а високі – 14%, середні показники за цією шкалою мають 57% досліджуваних та «самостійності» – з низькими результатами у 27% респондентів проти 26% високого рівня, середні показники – 47% відповідно. Найбільше досліджуваних з низькими показниками за тими ж шкалами. Отже, враховуючи інтерпретацію результатів, можемо констатувати, що майже третина педагогів залежні від думок і оцінок оточуючих, плани і програми дій розробляють несамоостійно, часто і некритично слідує чужим порадам, в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки і способу життя, не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внесення корекції. Ці особистісні якості не дозволяють їм займати власну позицію в професійній діяльності. Що є невтішним проміжним висновком аналізу стану проєктувальної компетентності, зокрема її рефлексивного компонента.

Найбільша кількість досліджуваних з високими показниками за шкалами «планування» (45%), «оцінювання результатів» (40%). Для унаочнення результату дослідження подано у вигляді діаграми на рисунку 3.

Як бачимо з рисунка 3, у респондентів найбільш виражені планування, оцінювання результатів і моделювання. Найменш виражені гнучкість і самостійність. Відповідно, ці якості потребують розвитку. Середні показники за кожною шкалою такі: «загальний рівень» – 29,56, «планування» – 6,06, «моделювання» – 5,34, «програмування» – 6,17, «оціню-

вання результатів» – 5,87, «гнучкість» – 5,43, «самостійність» – 4,9, що відповідає середнім значенням.

Таким чином, використовуючи опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової (Бондарчук та ін., 2014, с. 128–130), у педагогів ІРЦ виявлено середній рівень саморегуляції, досить високу здатність до планування, що характеризується сформованістю потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани у таких фахівців реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються самостійно. Також високі показники мають за шкалою «Оцінка результатів», що свідчить про розвиненість і адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі люди адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і призвели до нього причини, швидко адаптуючись до зміни умов. Разом з тим відзначаються проблеми з гнучкістю і самостійністю, що може бути спричинене консервативністю освітянської галузі загалом та проблемами у менеджменті інклюзивної освіти (співпраця із засновником, директорами закладів освіти, департаментами освіти, тощо), а також й роки пандемії, воєнного стану впливають відношення до мінливих умов, оцінку ситуації.

Висновки:

1. Досліджувані педагогічні працівники інклюзивно-ресурсних центрів мають переважно низький і середній рівні рефлексії та середній рівень саморегуляції.

2. Гіпотеза дослідження підтвердилась частково: про те, що досліджувані педагогічні працівники мають низький рівень рефлексії – підтвердилась – респонденти мають переважно низький з тенденцією до середнього рівень рефлексії; досліджувані мають середній рівень саморегуляції – підтвердилась.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі вбачаються у аналізі когнітивного та операційного компонента проєктувальної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів; розробці та включення рекомендацій, тренінгових занять щодо корекції рефлексії та саморегуляції до програми підвищення кваліфікації у цієї групи фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика дослідження особливостей психологічної готовності керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін : Науково-виробн. розроб. / О. Бондарчук та ін. ; ред. О. Бондарчук. Київ, 2014. 148 с. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_Комплекс_методик_НДР_Бондарчук_2012-2014.pdf (дата звернення: 17.05.2023).
2. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. № 43(1). С. 39–45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)_8)
3. Подкоритова Л.О. Значення рефлексії для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 6. Т. 2. С. 71–75.

REFERENCES:

1. Bondarchuk, O., Karamushka, L., Moskalova, A., Nezhynska, O., Pinchuk, N., Solomina, H., & Fil, A. (2014). *Metodyka doslidzhennya osoblyvostey psykhologichnoyi hotovnosti kerivnykiv osvitnikh orhanizatsiy do diyal'nosti v umovakh zmin.* (O. Bondarchuk, Red.). http://umo.edu.ua/images/content/institutes/cipo/kaf_psiholog/3_Kompleks_metodyk_NDR_Bondarchuk_2012-2014.pdf (in Ukrainian).
2. Marusynets, M. (2012). *Profesiynna diyalnist pedahoha: refleksyvnyy aspekt. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoyi shkoly*, (43(1)), 39–45. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43\(1\)_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2012_43(1)_8) (in Ukrainian).
3. Podkorytova, L.O. (2017). *Znachennya refleksii dlya profesiinogo rozvytku fahivtiv sotsionomichnoi sfery* [Importance of reflection for socionomic sphere experts' professional development]. *Naukovyi visnyk Hersonskogo derzhavnogo universitetu: Zbirnyk naukovyh prats. Seriya "Psihologichni nauki"* – The Science Bulletin of Herson State University: The Digest of Science Works. The Series "Psychological Sciences", 6. (Vols. 2), 71–75 (in Ukrainian).

УДК 316.61-047.37

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.17>

Вікторія КОВАЛЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри спеціальної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0002-7792-4653

Бібліографічний опис статті: Коваленко, В. (2023). Модифікація програми «Народна творчість» як засіб задоволення освітніх потреб школярів з інтелектуальними порушеннями. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 121–127, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.17>

**МОДИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ «НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ»
ЯК ЗАСІБ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті представлено модифіковану програму «Народна творчість» з декоративно-ужиткового профілю художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти початкового та основного рівнів. Метою статті є розкриття змісту програми «Народна творчість», побудованої з урахуванням модально-специфічних закономірностей розвитку та соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями. Метою навчальної програми «Народна творчість» є сприяння процесам розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями шляхом їх залучення до занять народними ремеслами й формування навчально-пізнавальної, життєво-практичної, громадянської та соціальної, предметної (технологічної) компетентностей. Програма містить найпростішу інформацію для занять українським народним мистецтвом і ремеслами, які не потребують складного обладнання, виховують самостійність, формують цілепокладання та розвивають естетичний смак. Програма початкового рівня навчання розрахована на чотири роки, програма основного – на шість. Змістове наповнення програми передбачає поглиблення предметної (технологічної) компетентності, яку здобувають діти на уроках ручної праці та трудового навчання в закладі загальної середньої освіти. Основними розділами програми початкового рівня є робота з пластичними матеріалами (солоне тісто), папером і картоном; природними матеріалами; писанкарство. Програма основного рівня складається з таких розділів: робота з пластичними матеріалами; догляд за кімнатними рослинами; основи флористики; робота з текстильними матеріалами; лозоплетіння; бісероплетіння; українська народна вишиванка; писанкарство; гончарство. Акцентовано, що залучення дітей до ремісничої справи має виразну корекційну, профорієнтаційну та соціалізаційну спрямованість. Програма побудована за лінійно-концентричним принципом, табличним способом. Наведено зміст навчального матеріалу за роками навчання, схарактеризовано навчальні досягнення вихованців гуртка і спрямованість корекційно-розвивальної роботи при опануванні кожного програмового розділу. Дана програма пройшла апробацію, результати упровадження модифікованої програми свідчать про її ефективність.

Ключові слова: школярі з інтелектуальними порушеннями, соціалізація, позашкільна освіта, народні ремесла, народна творчість.

Viktoriiia KOVALENKO

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Acting of Head of the Department of Special Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentynivs'ka str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0002-7792-4653

To cite this article: Kovalenko, V. (2023). Modyfikatsiia prohramy «Narodna tvorchist» yak zasib zadovolennia osvitnikh potreb shkoliariv z intelektualnymy porushenniamy [Modification of the program «Folk creativity» as a satisfaction of the educational needs of students with intellectual disabilities]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 121–127, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.17>

MODIFICATION OF THE PROGRAM «FOLK CREATIVITY» AS A SATISFIATION OF THE EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article presents the modified program «Folk creativity» from the decorative and utilitarian profile of the artistic and aesthetic direction of afterschool education at the primary and basic levels. The purpose of the article is to reveal the content of the «Folk creativity» program, built taking into account modality-specific patterns of development and socialization of schoolchildren with intellectual disabilities. The purpose of the educational program «Folk Creativity» is to promote the development and socialization of schoolchildren with intellectual disabilities by engaging them in folk crafts and forming educational-cognitive, life-practical, civic and social, subject (technological) competencies. The program contains the simplest information for practicing Ukrainian folk arts and crafts, which do not require complex equipment, educate independence, form goal setting and develop aesthetic taste. The program of the initial level of education is designed for four years, the program of the main level – for six. The content of the program involves deepening the subject (technological) competence that children acquire in the lessons of manual labor and labor training in the institution of general secondary education. The main sections of the entry-level program are work with plastic materials (salt dough); paper and cardboard; natural materials; pysankarstvo The basic level program consists of the following sections: work with plastic materials; care for indoor plants; basics of forestry; work with textile materials; vine weaving; bead work; Ukrainian folk embroidery; penmanship; pottery It is emphasized that the involvement of children in handicrafts has a distinct corrective, vocational orientation and socialization orientation. The program is built according to the linear-concentric principle, using a tabular method. The content of the educational material by years of study is given, the educational achievements of the students of the circle are characterized, and the direction of corrective and developmental work when mastering each program section. This program has been approved, the results of the implementation of the modified program testify to its effectiveness.

Key words: students with intellectual disabilities, socialization, afterschool education, folk crafts, folk creativity.

Актуальність проблеми. Залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до позашкільної освіти дозволяє оптимізувати процеси їх розвитку та соціалізації за умови створення освітнього середовища компліментарного їхнім потребам і можливостям. Важливою складовою такого середовища виступає змістовне наповнення психодидактичного компонента освітнього середовища, що включає концепції навчально-виховної роботи, навчальні програми, навчальні посібники, методи та форми організації освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-методичних праць, присвячених проблемі навчально-методичного забезпечення організації гурткової роботи декоративно-ужиткового профілю художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти доводить про високий ступінь розробленості програмного забезпечення (С. Андрійчук, І. Василянська, В. Вербицький, О. Вовченко, Н. Войчук, В. Воронов, Л. Воронова, В. Воронкова, М. Головань, Л. Гром, А. Дмитрук, Н. Зубанова, Р. Каплан, І. Каплаух, І. Кікцьо, Т. Кустарова, В. Мельник, Н. Ніколайко, Л. Полуміскова, О. Пренко, Т. Примак, О. Рідна, Н. Солоненко, Л. Сук, Л. Турукіна, О. Фетісова, Т. Штаманетян та ін.) (Navchalni prohramy z rozashkilnoi osvity, 2016). Разом з тим, аналіз програмного забезпечення гуртків декоративно-ужиткового профілю для дітей

з інтелектуальними порушеннями вказує на наявність виключно програм з корекційно-розвиткової роботи, а саме: «Музичні краплинки» (Н. Шеклунова, А. Міненко), «Азбука творчості» (О. Чеботарьова, І. Брусенська), «Барабанотерапія» (Л. Василевська, І. Гладченко), «Театральна логоритміка» (О. Папета, М. Демянович, О. Компанієнко, І. Гладченко), «Театральна логоритміка» (О. Папета, С. Іванченко), «Світ мистецтва» (І. Дмитрієва) та ін. (Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku) Встановлено, що відсутні програми гурткової роботи позашкільної освіти ремісничого спрямування, залучення до вивчення яких дозволяє не тільки досягати цілей оптимізації процесів соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, але й одержати таким дітям допрофесійну підготовку. Разом з тим, результати дослідження змістовної спрямованості інтересів школярів з інтелектуальними порушеннями (Kovalenko, 2021, pp. 148–150), пріоритетних напрямів позашкільної освіти до яких залучається (переважно стихійно) ця група школярів (Kovalenko, Syniov, Peretiaha, Halii, 2021) доводить, що декоративно-ужитковий профіль художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти користується найбільшим попитом серед дітей. Означене актуалізує проблему модифікації програми ремісничого спря-

мування «Народна творчість» відповідно до інтересів, потенційних можливостей і потреб школярів з інтелектуальними порушеннями. Спираючись на дослідження О. Гаяш, модифікацію розглядаємо як зміну освітніх цілей, спрощення змісту програми навчання й концептуальної складності навчального завдання для школярів з інтелектуальними порушеннями та, у результаті, рівня знань та навичок, які мають опанувати діти впродовж навчання» (Haiash, 2021, pp. 172).

Мета дослідження – розкриття змісту програми «Народна творчість», побудованої з урахуванням модально-специфічних закономірностей розвитку та соціалізованості школярів з інтелектуальними порушеннями

Виклад основного матеріалу дослідження.

Залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до гуртів «Народна творчість» відбувалось з урахуванням вікових особливостей, модально-специфічних закономірностей соціалізованості та розвитку, інтересів дітей. На формульованому етапі дослідження, яке здійснювалось упродовж 2017 – 2022 рр., до дослідно-експериментальної роботи було залучено 96 гуртківців художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти: дітей молодшого, середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, які здобувають позашкільну освіту на базі Комунального закладу Київської обласної ради «Центр творчості дітей та юнацтва Київщини», Комунального закладу «Палац учнівської молоді Луцької міської ради», Комунального закладу «Волинський обласний центр національно-патріотичного виховання туризму і краєзнавства учнівської молоді Волинської обласної ради», Комунального закладу «Куп'янська спеціальна школа» Харківської обласної ради, Херсонського Центру дитячої та юнацької творчості Херсонської міської ради. За результатами впровадження програми було відзначено покращення інтелектуально-знаннєвого компонента розвитку та рівня соціалізованості (Коваленко, 2022, pp. 23).

Модифікована програма «Народна творчість» для школярів передбачає ознайомлення вихованців гуртка з культурою українського народу та народними ремеслами. Органічне поєднання гурткової роботи з уроками ручної праці та трудового навчання сприяє закри-

пленню знань, умінь та навичок, які отримали учні на уроках, інтересу дітей до трудової діяльності, розвитку творчих здібностей школярів з інтелектуальними порушеннями, самостійності й активності, розвитку життєвої компетентності, створює умови для здобуття нового соціального досвіду. Перейдемо до аналізу модифікованої програми «Народна творчість» початкового та основного рівнів

Модифікована навчальна програма «Народна творчість» початкового та основного рівнів складена для дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями на основі програми художньо-естетичного напрямку позашкільної освіти (декоративно-ужитковий профіль), розробленої В. Воронковою, В. Мельник (Navchalni prohramy z pozashkilnoi osvity, 2016, pp. 186)

Програму «Народна творчість» для молодших школярів з інтелектуальними порушеннями складено відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами, з урахуванням типового навчального плану для початкової ланки школи, програми з трудового навчання для дітей з інтелектуальними порушеннями (О. Чеботарьова), інтересів і пізнавальних можливостей дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Структурно-змістовними розділами модифікованої навчальної програми є: виготовлення виробів із солоного тіста, паперу (витинанки), соломки, писанкарства. Зміст цих розділів вивчається дітьми впродовж чотирьох років. У змісті програми враховані вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами «Технології» та «Мистецтво». Програма містить відомості, що поглиблюють і доповнюють зміст навчальних дисциплін, що вивчаються в закладах загальної середньої освіти, в тому числі в спеціальних школах, таких як: «Трудове навчання» та «Образотворче мистецтво».

Метою навчальної програми «Народна творчість» є сприяння процесам розвитку та соціалізації школярів з інтелектуальними порушеннями шляхом їх залучення до занять народними ремеслами й формування навчально-пізнавальної, життєво-практичної, громадянської та соціальної, предметної (технологічної) компетентностей.

Навчально-пізнавальна компетентність. Сюди входять уміння вивчати пам'ятки куль-

тури рідного краю; знання в різних галузях народної творчості. Розвиток у вихованців здатності до організації та плануванню процесу виготовлення виробу – проводити розрахунок необхідного для роботи матеріалу, виготовляти вироби за зразком, перевіряти, оцінювати вироби та робити висновки.

Життєво-практична компетентність. Передбачає здатність до продуктивного життєвого самовизначення і самоздійснення, формування допрофесійних знань, умінь і навичок.

Громадянська та соціальна компетентність. Здатність до соціальної взаємодії, соціальна активність, культура спілкування, свідоме ставлення до власної безпеки та безпеки оточення, збереження та примноження культури, звичаїв, традицій українського народу, повага до праці людей, формування позитивних якостей емоційно-вольової сфери (самостійність, колективізм, працелюбність, ініціативність, відповідальність та інше), доброзичливість, вміння працювати в колективі.

Предметна (технологічна) компетентність. Передбачає ознайомлення гуртківців із властивостями матеріалів, особливостями конструкцій, технікою; здатність застосовувати знання на практиці, користуватися інструментами та пристосуваннями, обробляти ними матеріали; опанування умінь та навичками виготовлення виробів у різних техніках.

Програма містить найпростішу інформацію для занять українським народним мистецтвом і ремеслами, які не потребують складного обладнання, виховують самостійність, формують цілепокладання та розвивають естетичний смак.

Залучення дітей і підлітків до навчання народним ремеслам передбачає розв'язання проблеми культурної наступності естетичного, художнього і морального виховання, професійної орієнтації. Заняття рукоділлям в гуртках художньо-естетичного профілю «Народна творчість» мають виражену *корекційну, профорієнтаційну та соціалізаційну спрямованість*.

Зокрема, в процесі занять рукоділлям за умови педагогічного керівництва педагога здійснюється *корекція* змістового компонента пізнавальної діяльності (якість знань), діяльнісного компонента інтелектуального розвитку (розвиток здатності до планування діяльності та виділення етапів її виконання, розвиток цілеспрямованості та планомірності); особистісних

параметрів розумової діяльності (мотиваційний компонент розумової діяльності, виховання критичності та самокритичності розуму; розвиток пізнавальної самостійності) (Syniov, 2010). Окрім того, відбувається розвиток дрібної моторики та зорово-моторної координації.

Профорієнтаційна спрямованість виявляється у формуванні елементарних допрофесійних знань і вмінь, які надалі дозволять вихованцям гуртка усвідомлено обрати професію з урахуванням власних здібностей, уподобань та інтересів, та створенні передумов успішної їхньої професійно-трудової соціалізації.

Соціалізаційна спрямованість виявляється у формуванні знань про соціальну значущість праці, вихованні інтересу й поваги до праці інших людей; формуванні мотиваційної готовності до трудової діяльності; формуванні технологічних знань, умінь, навичок, необхідних для виконання трудових завдань; відповідальності за результати власної діяльності, комплексу особистісних якостей; збагаченні досвіду соціальної комунікації у процесі організованої трудової діяльності: уміння спілкуватися, домовлятися, дослухатися до інших; виховання активної життєвої позиції, адаптивності.

Розроблена програма є орієнтовною. Відповідно до організаційно-педагогічних умов гуртка, можуть бути внесені зміни до програми.

Основним принципом побудови навчальної програми «Народна творчість» є лінійно-концентричний, який передбачає взаємозв'язок і поступове ускладнення навчального матеріалу. Програма завбачає навчання дітей у групах початкового та основного рівнів: початковий рівень – 70 год. (2 год на тиждень); основний рівень – 70 год. (2 год на тиждень).

Зміст програми включає теоретико-практичні заняття та тематичні екскурсії, участь дітей у конкурсах, виставках, проєктах тощо. Дуже корисними для учнів є екскурсії до місцевих музеїв, зустрічі з народними майстрами.

Досвід активної участі гуртківців у різноманітних фестивалях, концертах, святах показує, що діти, за умов систематичних занять, досягають певних успіхів. Так, вихованці гуртка «Народна творчість» неодноразово ставали переможцями міжнародних, всеукраїнських, регіональних та місцевих конкурсів і виставок декоративно-ужиткового та образотворчого мистецтва. Підготовка до виставок, фестивалів,

турнірів та показових виступів – це кропітка, відповідальна та творча робота як для педагогів, так і для вихованців гуртка. Найбільша цінність участі в масових заходах – це соціалізація, адаптація до нових умов, оточення нових людей і набуття досвіду спілкування.

На заняттях учні вивчають історію народної творчості. Програма передбачає тренувальні вправи вихованців гуртка щодо виконання окремих прийомів, з яких складається операція (технологія), яку вивчають; практичні роботи із застосування вивчених прийомів; послідовність у вивченні та засвоєнні декількох основних операцій, їх обґрунтування.

Під час навчання в гуртках діти поступово опановують різні техніки та способи виготовлення різних виробів, зокрема, отримують інформацію про співвідношення матеріалів, форми, оздоблення виробів, залежність від призначення, поняття про ритм, пропорції, симетрію, асиметрію, колір в оздобленні виробів.

На заняттях початкового рівня учні ознайомляться з культурою українського народу, історією різних видів народних промислів та починають опановувати традиційні українські ремесла. Програма побудована на принципах доступності навчальних матеріалів для молодших школярів, дотримання вікових і модально-специфічних особливостей розвитку, рівня їх попередньої підготовки. Гуртківці повинні ознайомитись з організацією робочого місця, правилами збирання, класифікації та зберігання різноманітних матеріалів, які можуть бути використані в роботі гуртка, оволодіти мистецтвом поводження з матеріалами за допомогою різних інструментів. Вивчити необхідні технічні прийоми та правила безпеки.

У перші тижні занять проводяться батьківські збори, де батьки ознайомлюються із планом роботи гуртка, розкладом занять та устаткуванням, необхідним для проведення занять.

Модифікована програма «Народна творчість» основного рівня є логічним продовженням програми початкового рівня. На заняттях гуртка вихованці навчаються практичному застосуванню декоративно-ужиткового мистецтва у виготовленні стилізованих виробів, характерних для певного періоду української історії, від найдавніших часів до сьогодення. Різноманітні види творчої діяльності допо-

магають підтримувати інтерес до навчання й роблять його більш ефективним.

На заняттях основного рівня учні закріплюють набуті вміння, навички та здобувають нові. Структурно-змістовними розділами модифікованої навчальної програми є: виготовлення виробів із пластичних матеріалів (глини), паперу (витинанки), лозоплетіння, флористики, виготовлення штучних квітів, виготовлення виробів із текстильних матеріалів (ляльки-обереги), виробів зі шкіри. В процесі опанування програмою основного рівня «Народна творчість» старші школярі з інтелектуальними порушеннями також поглиблюють свої знання, вміння й навички у сфері петриківського розпису, української народної вишиванки, бісероплетіння, художньої вишивки, килимарства, гончарства, різьблення по дереву тощо.

Діти середнього та старшого шкільного віку за інструкційно-технологічними картами створюють виріб, а також вчать напівсамостійно розробляти робочий план виготовлення виробу. Такі заходи сприяють розвитку творчого потенціалу учнів. На групових заняттях використовуються різноманітні форми організації навчального процесу, виходячи з цілей і завдань, сформульованих у програмі. Програма спрямована на удосконалення набутих умінь, навичок у виготовленні різноманітних виробів ручної роботи з вихованцями, у виготовленні різноманітних виробів відповідно до творчих здібностей, інтересів, віку, психофізичних особливостей та стану здоров'я.

З дітьми середнього та старшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями проводяться групові та індивідуальні заняття, виставки, конкурси, майстер-класи, екскурсії, імпрровізації, розвиваючі ігри з використанням сучасних традиційних та інноваційних корекційно-педагогічних та інформаційних технологій.

Чільне місце серед усіх форм гурткової роботи художньо-естетичного напряму позашкільної освіти посідають тематичні екскурсії, які організуються з дотриманням принципів спеціальної дидактики і спрямовуються на досягнення навчальної, корекційної й виховної мети проведення екскурсії.

Щорічно вихованці гуртка «Народна творчість» беруть участь у Всеукраїнських та обласних конкурсах, НЦЕКО учнівської молоді, акціях, таких як: «Новорічна компо-

зиція», «Птах року», «Український сувенір», «Різдвяна писанка», «Великодня писанка», «Знай і люби свій край». За результатами участі гуртківців у проєктах та конкурсах, вони стають переможцями Всеукраїнських соціальних проєктів («Свято дитячих мрій», Всеукраїнської виставці-конкурсі творчих робіт «Знай і люби свій край», Відкритому фестивалі дитячої художньої творчості «Таланти третього тисячоліття», Всеукраїнської виставки-конкурсі науково-технічної творчості учнівської молоді «Наш пошук і творчість – тобі Україно!» та ін).

Особливо важливого значення в роботі гуртка «Народна творчість» займає проведення тематичних виставок робіт дітей або оформлення майстерень. Так, на базі гуртка Куп'янської спеціальної школи створено майстерню з писанкарства – своєрідний музей, де представлені різні види оздобленняєць – від традиційної писанки та воскових намистин до сучасних аплікацій. У скляні кубики поміщені писанки з різних регіонів України. Писанки 20-30-х років минулого століття, копії експонатів із колекції професора М. Сумцова, що зберігається в Харківському історичному музеї. У художній гончарній майстерні навчаться давньому мистецтву ліплення з глини та гончарному ремеслу. Вихованці гуртка вчать ліпити з глини іграшки, панно, тарілки, дрібну скульптуру та малювати на цих виробах. Для посилення виразності деяких виробів діти додають деталі з бісеру, частини композиції.

Гурткова робота з трудового виховання, розвитку творчості, здійснювана на базі гуртка «Народна творчість» є продовженням уроків трудового навчання. Завдання такої позашкільної діяльності полягає у тому, щоб залучити школярів з інтелектуальними порушеннями до активної участі в суспільно-корисній праці, в розвитку індивідуальних інтересів, нахилів і здібностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Залучення школярів з інтелектуальними порушеннями до гурткової роботи дозволяє оптимізувати процеси їх розвитку та соціалізації при створенні відповідних психодідактичних середовищних умов. Особливості психофізичного розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями зумовлюють застосування навчальних програм компліментарним можливостям і потребам таких дітей. Модифіковану програму «Народна творчість» (початковий, основний рівні) побудовано з урахуванням загальних і спеціальних дидактичних принципів, у ній визначено зміст навчального матеріалу за роками навчання, схарактеризовано навчальні досягнення вихованців гуртка і спрямованість корекційно-розвивальної роботи при опануванні кожного програмового розділу. Дана програма пройшла апробацію, результати упровадження модифікованої програми свідчать про її ефективність, що виявляється у поглибленні знань, умінь і навичок у сфері ремісничої діяльності, покращенні показників інтелектуально-знаннєвої складової розвитку та рівня соціалізованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаяш О.В. Сутність процесів адаптації та модифікації для ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матер. V міжнар. наук.-практ. конф., м. Кам'янець-Подільський, 27–28 травня 2021 р. Кам'янець-Подільський, 2021. С. 172–174.
2. Коваленко В. Є. Особливості діяльнісно-поведінкового компонента соціалізованості молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 1(105). С. 30–42.
3. Коваленко В. Є. Результати впровадження структурно-функціональної моделі соціалізації та розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями у творчих об'єднаннях позашкільної освіти. *Науковий часопис*. 2022. Випуск 43. Корекційна педагогіка. С. 16–26.
4. Навчальні програми з позашкільної освіти. Художньо-естетичний напрям : вип. 2 / за заг. ред. Г. А. Шкури, Т. В. Биковського. Київ : УДЦПО, 2016. 267 с.
5. Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку : веб-сайт МОН України. URL: <https://1bestlinks.net/kNVsb> (дата звернення: 04.03.2023).
6. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. Київ : «МП Леся», 2010. 779 с.
7. Христук О. Л. Психологія девіантної поведінки. Львів : ДУВС, 2014. 192 с.
8. Kovalenko V., Syniov V., Peretiaha L., Halii A. The current state of involvement of children with special educational needs in out-of-school education in Ukraine. *Amazonia Investiga*. 2021. 10(42). P. 31–42.

9. Kovalenko V., Bystrova Yu., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2022. Vol. 12(3). P. 101–114.
10. Kovalenko V., Bystrova Yu., Sinopalnikova N. Features of understanding and emotional attitude toward the moral and social norms of pupils with intellectual disabilities. *Laplage em Revista (International)*. 2021. Vol. 7. P. 575–588.

REFERENCES:

1. Haiash, O. V. (2021) Sutnist protsesiv adaptatsii ta modyfikatsii dlia efektyvnosti navchannia uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [The essence of adaptation and modification processes for the effectiveness of teaching students with special educational needs.]. *Innovatsii partnerskoi vzaiemodii osvity, ekonomiky ta sotsialnoho zakhystu v umovakh inkluzii ta prahmatychnoi reabilitatsii sotsiumu* : mater. V mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kamianets-Podilskyi, 27–28 travnia 2021 r. Kamianets-Podilskyi, 172–174 (in Ukrainian).
2. Kovalenko, V. Ye. (2022) Osoblyvosti diialnisno-povedinkovoho komponenta sotsializovanosti molodshykh shkolariv z intelektualnymy porushenniamy [Peculiarities of the activity-behavioral component of socialization of younger schoolchildren with intellectual disabilities]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 1(105), 30–42 (in Ukrainian).
3. Kovalenko, V. Ye. (2022) Rezultaty vprovadzhennia strukturno-funktsionalnoi modeli sotsializatsii ta rozvytku shkolariv z intelektualnymy porushenniamy u tvorchykh obiednanniakh pozashkilnoi osvity [Results of the implementation of the structural-functional model of socialization and development of schoolchildren with intellectual disabilities in creative associations of afterschool education]. *Naukovyi chasopys*, 43. Korektsiina pedahohika. P. 16–26. (in Ukrainian).
4. Navchalni prohramy z pozashkilnoi osvity. Khudozhno-estetychnyi napriam : vyp. 2 (2016) [Educational programs for afterschool education. Artistic and aesthetic direction] / za zah. red. H. A. Shkury, T. V. Bykovskoho. Kyiv : UDTsPO, 2016. 267 p. (in Ukrainian).
5. Prohramy z korektsiino-rozvytkovoi roboty dlia ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Programs for corrective and developmental work for children with intellectual disabilities]: veb-sait MON Ukrainy. URL: <https://1bestlinks.net/kNVsb> (data zvernennia: 04.03.2023). (in Ukrainian).
6. Syniov, V. M. (2010) *Psykhologo-pedahohichni problemy defektologii ta penitentsiarii* [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiary]. Kyiv : “MP Lesia”, 779 p. (in Ukrainian).
7. Khrystuk, O. L. (2014) *Psykhologhiia deviantnoi povedinky* [Psychology of deviant behavior]. Lviv : LvDUVS, 192 p. (in Ukrainian).
8. Kovalenko, V., Syniov, V., Peretiaha, L., Halii, A. (2021) The current state of involvement of children with special educational needs in out-of-school education in Ukraine. *Amazonia Investiga*. 10(42), P. 31–42. (in English).
9. Kovalenko, V., Bystrova, Yu., Kazachiner, O. (2022) Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 12(3). P. 101–114. (in English).
10. Kovalenko, V., Bystrova, Yu., Sinopalnikova, N. (2021) Features of understanding and emotional attitude toward the moral and social norms of pupils with intellectual disabilities. *Laplage em Revista (International)*. Vol. 76. P. 575–588. (in English).

УДК 373.016:5]:378:004

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.18>

Ірина ОСТАПЙОВСЬКА

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: 0000-0003-1208-7230

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

Бібліографічний опис статті: Остапйовська, І., Стасюк, Л. (2023). Використання мережевих освітніх ресурсів при викладанні спеціальних методик математичної та природничої освітньої галузі у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 128–133, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.18>

**ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖЕВИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ
СПЕЦІАЛЬНИХ МЕТОДИК МАТЕМАТИЧНОЇ ТА ПРИРОДНИЧОЇ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА**

У статті обґрунтовано актуальність теми публікації та її своєчасність і практичне значення; за результатами аналізу наукових джерел виявлено брак актуальних досліджень у контексті теми статті. У процесі наукового дослідження було актуалізовано дефініції та зміст феномену «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) та на його основі розроблено означення поняття «інформаційно-комунікаційних технологій навчання» як класу ІКТ, призначеного для вирішення освітніх завдань. У публікації увагу зосереджено на використанні ресурсів мережі Інтернет, котрі можуть бути використані при викладанні спеціальних методик математичної та природничої освітньої галузі у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Зокрема, на основі аналізу змісту та функціонального освітнього навантаження електронних освітніх засобів та електронних освітніх ресурсів у тому числі – засобів та ресурсів освітніх порталів (сайтів). Увагу було зосереджено на програмній складовій МОР. У процесі дослідження було виокремлено основні дидактичні завдання, які дозволяють вирішити мережеві окремі ресурси. Зокрема: 1) забезпечення доступу педагогів та здобувачів освіти до різноманітної навчальної, довідкової, просвітницької інформації поданої у різноманітній формі; 2) планування, організації та проведення освітньої діяльності; 3) підвищення якості навчального й виховного впливу, доповнення й урізноманітнення його засобів, стимулювання мотивації здобувачів освіти; 4) стимулювання прагнення до самоосвіти, сприяння формуванню індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта; 5) сприяння академічній мобільності, стимулювання спільної освітньої/самоосвітньої діяльності здобувачів освіти тощо, – із виділенням конкретних МОР для вирішення цих завдань. А також – наведено конкретний приклад завдання із використанням МОР. Також було окреслено проблематику подальших досліджень у контексті теми публікації.

Ключові слова: спеціальна методика математики, спеціальна методика природознавства, спеціальна методика курсу «Я досліджую світ», електронні освітні ресурси, мережеві освітні ресурси, спеціальна освіта, підготовка здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Iryna OSTAPIOVSKA

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-1208-7230

Liudmyla STASIUK

Candidate of Pedagogic 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

To cite this article: Ostapivska, I., Stasiuk, L., (2023). Vykorystannia merezhevykh osvritnikh resursiv pry vykladanni spetsialnykh metodykh matematychnoi ta pryrodnychoi osvritnoi haluzi u protsesi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti 016 Spetsialna osvita [The use of online educational resources in the teaching of special methods of mathematics and natural sciences in the process of training applicants for higher education in the specialty 016 Special Education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 128–133, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.1.18>

THE USE OF ONLINE EDUCATIONAL RESOURCES IN THE TEACHING OF SPECIAL METHODS OF MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCES IN THE PROCESS OF TRAINING APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION IN THE SPECIALTY 016 SPECIAL EDUCATION

The substantiates relevance of the topic of the publication and its timeliness and practical is significanced in the article; according to the results of the analysis of scientific sources, a lack of relevant research in the context of the topic of the article was revealed also. The definitions and content of the phenomenon “information and communication technologies” (ICT) have been updated in the process of scientific research, and the definition of the concept of “information and communication technologies of study” (ICTS) were developed on its basis as a class of ICT intended for solving educational tasks. Have been focused on the use of Internet resources, which can be used in teaching special methods of mathematics education sphere and special methods of science education sphere in the process of training students of higher education in the specialty 016 Special Education in the publication. In particular, based on the analysis of the content and functional educational load of electronic educational resources, the content of network educational resources (NER) have been developed as a complex of network software and technical tools and electronic educational resources, including tools and resources of educational portals (sites). Attention has been focused on the software component of the NER. In the process of research, the main didactic tasks have been singled out, which allowed solving individual network resources. In particular: 1) ensuring access of teachers and students of education to a variety of educational, reference, and educational information presented in a variety of forms; 2) planning, organizing and carrying out educational activities; 3) improving the quality of educational and educational influence, supplementing and diversifying its means, stimulating the motivation of education seekers; 4) stimulating the desire for self-education, promoting the formation of an individual educational trajectory of those seeking higher education in the specialty 016 Special Education; 5) promotion of academic mobility, stimulation of joint educational/self-educational activities of education seekers, etc., with the allocation of specific NERs to solve these tasks. And also – a specific example of a task with the use of NER have been given. The issues of further research in the context of the topic of the publication also were outlined.

Key words: special method of mathematics, special method of natural science, special method of the course “I explore the world”, electronic educational resources, online educational resources, special education, preparation of students of higher education specialty 016 Special Education.

Актуальність проблеми. Сьогодні освіта в Україні переживає складні часи. Оскільки серед представників різних вікових груп значно зросла кількість здобувачів освіти, котрі потребують особливої освітньої уваги, на ринку праці значно зріс попит на фахівців здатних ефективно працювати зі здобувачами освіти із особливими освітніми потребами (ООП). Таким чином, перед закладами вищої освіти постало питання у актуалізації та оновленні вже існуючих та розробці нових освітньо-професійних програм (ОПП) їх підготовки, зокрема за спеціальністю 016 Спеціальна освіта. Разом із тим глобальна пандемія та військове вторгнення поступово змістило акцент на змішану та дистанційну моделі організації та проведення освітнього процесу на всіх рівнях освіти та у самоосвітній діяльності населення України, що спонукало педагогів ЗВО переорієнтуватись на використання різно-

манітних мережевих освітніх ресурсів. Варто зазначити, що особливої уваги заслуговують спеціальні методики освітніх галузей та формування ключових компетенцій особистості (на прикладі освітніх компонентів (ОК) розділу «Спеціальні методики навчання дітей з інтелектуальними порушеннями» навчального плану підготовки бакалавра денної форми навчання за спеціальністю 016 Спеціальна освіта у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (затвердженого у 2022 р.): «Спеціальна методика навчання української мови та мовлення», «Спеціальна методика навчання математики», «Спеціальна методика курсу «Я досліджую світ» та навчання природознавства», «Спеціальні методики ручної праці та образотворчої діяльності», «Методика соціально-побутового орієнтування» (Навчальний план..., 2022), – оскільки їх досконале опанування передбачає проведення значної кількості

практичних і лабораторних робіт, метою яких є набуття компетентностей та безпосередньої міжособистісної комунікації, а це є доволі складним педагогічним завданням при дистанційному та змішаному навчанні, коли відсутній безпосередній міжособистісний контакт у системах «педагог – здобувач освіти» та «здобувач освіти – здобувач освіти». Варто відмітити, що обмежений обсяг публікації не дозволяє у повному обсязі дослідити всі ОК, тому у статті будуть проаналізовані можливості мережевих освітніх ресурсів при викладанні ОК «Спеціальна методика навчання математики» та «Спеціальна методика курсу «Я досліджую світ» та навчання природознавства».

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У результаті проведеного аналізу досліджень із теми публікації було виявлено певний «дефіцит» вітчизняних досліджень, котрі стосуються спеціальної методики навчання математичної та природознавчої освітніх галузей (для здобувачів освіти з вадами розумового розвитку); проте уваги заслуговують праці, котрі описують окремі аспекти спеціальної методики математики: І. Гладченко (2021; 2022), Т. Крамаренко і К. Шавіріної (2019) – та природознавства: Т. Гусак (2018), С. Трикоз (2020), а також авторського колективу у складі О. Пігур, І. Соколовської, О. Лазорчин (2018). Ґрунтового вивчення також потребують можливості використання засобів інформаційних технологій та мережевих освітніх ресурсів у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Мета дослідження полягає у дослідженні можливостей використання мережевих освітніх ресурсів при викладанні спеціальних методик математичної і природничої освітніх галузей у процесі навчання здобувачів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасна ситуація в Україні змусила освіту змістити акцент на дистанційну та змішану форми роботи. Таким чином, зросла необхідність у адаптації та модифікації нових освітніх засобів, здатних ефективно забезпечити виконання різноманітних освітніх завдань. Із розвитком інформатизації доцільно послуговуватися засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх специфічно освітнього класу – інформаційно-комунікаційних техноло-

гій (ІКТН). У контексті нашого дослідження під ІКТ будемо розуміти комплекс програмно-технічних компонентів, котрі функціонують на базі мікропроцесорної техніки та останніх досягнень інформатики (у широкому розумінні), використання яких спрямоване на вирішення як конкретно особистісних, так і загально суспільних завдань. Таким чином, ІКТН – це клас ІКТ, який призначений для вирішення освітніх завдань. Варто зазначити, що сьогодні творчий педагог може інтегрувати в освітній процес практично будь які програмно-технічні засоби ІКТ, провести своєрідну «інтеграцію» – «перепрофілізацію» ІКТ на вирішення методичних, дидактичних та організаційних проблем освіти.

У контексті нашого дослідження зосередимо увагу на використанні ресурсів мережі Інтернет, котрі можуть бути використані при викладанні спеціальних методик математичної та природничої освітньої галузі у процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. У сучасній вітчизняній освіті стосовно них застосовується термін електронні освітні ресурси (ЕОР) Відповідно до наказу № 749 від 29 травня 2019 р. «Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси» ЕОР дефініціюються як «засоби навчання на цифрових носіях будь-якого типу або розміщені в інформаційно-телекомунікаційних системах, які відтворюються за допомогою електронних технічних засобів і застосовуються в освітньому процесі» (Наказ № 749 від 29.05.2019 Міністерства освіти і науки України, 2019). Згідно цього «Положення» ЕОР виконують таке функціональне навантаження:

1) навчальне – електронний варіант традиційного (друкованого, «паперового») підручника/навчально посібника, електронний підручник/електронний навчальний посібник, електронний практикум (лабораторний практикум), електронна хрестоматія, електронний курс лекцій, електронний освітній ігровий ресурс (ЕОІР) тощо;

2) інформаційно-довідкове – електронний словник, електронний довідник/словник-довідник, електронна енциклопедія тощо;

3) практично-тренінгове – електронні видання, спрямовані на формування і розвиток певних умінь, навичок, здатностей здобувача освіти (збірник віртуальних практичних/лабораторних робіт, електронні методичні/

навчально-методичні рекомендації, електронні робочі зошити, контурні карти тощо (там само).

Взявши до уваги означення ЕОР та сучасні освітні реалії доцільно актуалізувати зміст феномену «мережеві освітні ресурси» (МОР). Оскільки освітня діяльність проводиться в основному засобами мережевих комп'ютерних комунікацій, під ними будемо розуміти комплекси мережевих програмно-технічних засобів та електронних освітніх ресурсів у тому числі – засобів та ресурсів освітніх порталів (сайтів). Зосередимо увагу на програмній складовій МОР. Згідно нашого означення вона дозволяє забезпечити виконання таких основних освітніх завдань, як:

1) забезпечення доступу науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти до навчальної, методичної, довідкової, просвітницької інформації поданої у різноманітній формі (репозитарії закладів освіти, електронні бібліотеки, портали державних інституцій та урядових установ, закладів культури й мистецтва (у тому числі – їх віртуальні версії), окремі мережеві ЕОР навчального та інформаційно-довідкового призначення (у тому числі – відеозаписи конференцій, вебінарів, семінарів та ін.) тощо;

2) організація та проведення освітньої діяльності (самостійна робота здобувачів освіти та елементи неформальної й інформальної освіти), (освітні платформи дистанційного навчання – Moodle, GoogleClassroom, Microsoft Teams тощо; засоби відеоконференцій – Zoom, GoogleMeet, Skype, спеціальні можливості проведення відеоконференцій у різноманітних меседжерах (Viber, WhatsApp, Facebook та ін.) тощо)); програми-меседжери й електронна пошта та ін.);

3) підвищення якості навчального й виховного впливу, урізноманітнення його засобів за допомогою: мережевих віртуальних дошок (Conceptboard, IDroo, Limnu, Miro, Padlet, Twiddla, Ziteboard та ін.); засобів онлайн-тестування (через розробку тестів засобами, розміщеними на освітніх порталах «На урок» і «Всеосвіта», Easy Test Maker, LearningApps.org, Proprofs, Quizlet та ін.); хмар слів (Answergarden, WordArt (Tagul), WordClouds, WordCloudGeneration, WordItOut та ін.), ментальних карт (майд-мепів) (Bubble, ConceptDraw MindMap, MindNode, XMind, WiseMapping та ін.), кросвордів (Crosswordlabs.

com, Online Test Pad, PicPick, Puzzlecup.com та ін.), ребусів («Ребуси №1»), коміксів (Canva, Pixton, Witty Comics, Write Comics та ін.), мережевих пазлів (Jigsaw Planet, Jig Zone, Pro Profs, Puzzle It та ін.), QR-кодів (Beaconstac, QRCode Monkey, Qrcode.tec, Qrcode.website, Visme, ZebraQR та ін.), віртуальних турів музеями та подорожей заповідниками і парками (проект віртуальних подорожей «Музеї просто неба» (<https://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>), Віртуальні карти українських парків (<http://surl.li/frmcm>) та ін.), цікавими та пізнавальними роликами із YouTube тощо);

4) стимулювання прагнення до самоосвіти, корегування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта;

5) сприяння академічній мобільності, самоосвітній діяльності здобувачів вищої освіти (здобувачі інших закладів освіти України й закордоння та представниками стейкхолдерів та ін.) (організація конференцій, семінарів і вебінарів, тренінгів, віртуальних лекцій, участь у спільних дистанційних проектах та ін.) тощо.

Наведемо конкретний приклад (зразок вправи із теми «Методика формування уявлень про властивості об'єктів у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями») застосування мережевих освітніх ресурсів при викладанні спеціальних методик математичної і природничої освітніх галузей у процесі навчання.

Вправа 1

Мета: продовжити формування і розвиток навичок формування уявлень про властивості об'єктів у здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями та здатностей використання МОР у професійній діяльності вчителя та асистента вчителя під час роботи в інклюзованому класі; розвивати науковий світогляд, креативність та здатність до творчого переосмислення педагогічних засобів у практичній інтеграції, критичне мислення, увагу, спостережливість і пам'ять; виховувати педагогічний такт, здатність до емпатії.

Завдання. Проаналізуйте Типову освітню програму для 1–2 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку (розроблену під керівництвом О. В. Чеботарьової) (матема-

тична та природнича освітні галузі) (<http://surl.li/ftjul>) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 836..., 2022). Визначте, які предметно-орієнтовані компетентності потрібно сформулювати у здобувачів освіти при вивченні властивостей предметів (змістова лінія «Дочислові уявлення та поняття» (математична освітня галузь), змістова лінія «Людина в природі» (природнича освітня галузь, інтегрований курс «Я досліджую світ»)). Підберіть відповідний матеріал (текстову інформацію, ілюстрації, відео тощо) використовуючи пошуковий сервер Google, створіть інтерактивну дошку Padlet (<https://uk.padlet.com/>) для формування і розвитку виділених компетенцій та тест на відповідність засобами ресурсу для створення тестів LearningApps.org (<https://learningapps.org/>) для проведення формуального оцінювання. Презентуйте результати під час дистанційної конференції.

Засоби та МОР. Пошуковий сервіс Google; платформа дистанційного навчання Moodle/GoogleClassroom/Microsoft Teams; засіб віде-

оконференцій Zoom; віртуальна дошка Padlet; засіб онлайн-тестування LearningApps.org.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи результати проведеного дослідження можна стверджувати, що сьогодні існує значна кількість мережевих ресурсів (як загального призначення, так і – власне освітніх), котрі можна застосовувати під час підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта. Вони дозволяють при дотриманні методичних вимог та керуючись дидактичними принципами максимально ефективно організовувати, проводити та моніторити й, за потреби, коригувати й редагувати процес навчання спеціальних методик математичної та природничої освітньої галузі. Проте, варто відмітити, що існує брак актуальних методичних розробок, щодо застосування МОР при викладанні спеціальних методик, а також – відповідних дидактичних матеріалів, і саме це і є перспективним напрямком подальших наукових розвідок у контексті теми публікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Навчальний план підготовки бакалавра денної форми навчання за спеціальністю 016 Спеціальна освіта у Волинському національному університеті імені Лесі Українки (затвердженого у 2022 р.) URL: <http://surl.li/eydqj> (дата звернення 20.03.2023).
2. Гладченко І. В. Залучення дітей з особливими освітніми потребами до вивчення математики в умовах сім'ї: шляхи підтримки. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики воєнного часу* : Матеріали VIII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ. 2022. С. 62–67. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9597#.Y3tWEoNBzIU> (дата звернення 20.03.2023).
3. Гладченко І. В. Корекційна спрямованість занять з формування елементарних математичних уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 104(4). 2021. С. 58–68. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.90> (дата звернення 20.03.2023).
4. Шавіріна К. О., Крамаренко Т. Г. Методика навчання математики учнів з особливими освітніми потребами засобами дистанційних технологій. *Матеріали міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти» (ПМО – 2019) (м. Черкаси, 11–12 квітня 2019 р.)*. Черкаси. 2019. С. 229–230. URL: <http://difur.in.ua/wp-content/uploads/2019/04/pmo-2019.pdf#page=229> (дата звернення 20.03.2023).
5. Трикоз С. В. Використання цифрових технологій у ознайомленні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з природничими поняттями. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : Моделювання цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти* : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 5 березня 2020 р.). Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ. 2020. С. 109–110. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723265/> (дата звернення 20.03.2023).
6. Гусак Т.О. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Формування знань про довкілля засобами пізнавальних завдань» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : [Навчальний матеріал]. 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711526> (дата звернення 20.03.2023).
7. Пігур О. В., Соколовська І.М., Лазорчин О. С. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку. Пізнай навколишній світ» для 1–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату : [Навчальний матеріал]. 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711527> (дата звернення 24.03.2023).
8. Наказ № 749 від 29.05.2019 Міністерства освіти і науки України «Про внесення змін до Положення про електронні освітні ресурси». *Верховна рада України. Законодавство України* : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text> (дата звернення 24.03.2023).

9. Наказ Міністерства освіти і науки України № 836 від 19 вересня 2022 р. «Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 та 3–4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб із порушеннями інтелектуального розвитку та визнання такими, що втратили чинність, деяких наказів Міністерства освіти і науки України». *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. 2022. URL: <http://surl.li/ftjul> (дата звернення 24.03.2023)

REFERENCES:

1. Navchalnyi plan pidhotovky bakalavra dennoi formy navchannia za spetsialnistiu 016 Spetsialna osvita u Volynskomu natsionalnomu universyteti imeni Lesi Ukrainky (zatverdzenoho u 2022 r.) [Curriculum for a full-time bachelor's degree in specialty 016 Special education at Lesya Ukrainka Volyn National University (approved in 2022)]. (2022). URL: <http://surl.li/eydqj> (in Ukrainian).

2. Hladchenko, I. V. (2022). Zaluchennia ditei z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy do vyvchennia matematyky v umovakh simi: shliakhy pidtrymky [Involving children with special educational needs in learning mathematics in the family environment: ways of support]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: vyklyky voiennoho chasu* : Materialy VIII Mizhnarodnoho konhresu zi spetsialnoi pedahohiky ta psykhologhii Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhologhii im. M. Yarmachenka NAPN Ukrainy, m. Kyiv. 62–67. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9597#.Y3tWEoNBzIU> (in Ukrainian).

3. Hladchenko, I. V. (2021). Korektsiina spriamovanist zaniat z formuvannia elementarnykh matematychnykh uivlen u ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Corrective orientation of classes on the formation of elementary mathematical ideas in children with intellectual development disorders]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, 104(4), 58–68. URL: <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.90> (in Ukrainian).

4. Shavyrina, K. O. & Kramarenko, T. H. (2019). Metodyka navchannia matematyky uchniv z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy zasobamy dystantsiinykh tekhnologhii [Methods of teaching mathematics to students with special educational needs by means of remote technologies]. *Materialy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii "Problemy matematychnoi osvity" (PMO – 2019) (m. Cherkasy, 11–12 kvitnia 2019 r.)*. Cherkasy, 229–230. URL: <http://difur.in.ua/wp-content/uploads/2019/04/pmo-2019.pdf#page=229> (in Ukrainian).

5. Trykoz, S. V. (2020). Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnologhii u oznaiomlenni ditei z porushenniamy intelektualnoho rozvytku z pryrodnychymy poniattiamy. Tsyfrova kompetentnist suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly [The use of digital technologies in familiarizing children with intellectual development disorders with natural concepts. Digital competence of the modern teacher of the new Ukrainian school]. *Modeliuvannia tsyfrovoho navchalnoho seredovyssha zakladu zahalnoi serednoi osvity* : zb. materialiv vseukr. nauk.-prakt. seminaru (Kyiv, 5 bereznia 2020 r.). Instytut informatsiinykh tekhnologhii i zasobiv navchannia NAPN Ukrainy, m. Kyiv. 109–110. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723265/> (in Ukrainian).

6. Husak, T. O. (2018). Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty "Korektsiia rozvytku. Formuvannia znan pro dovkillia zasobamy piznavalnykh zavdan" dlia 1–4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy oporno-rukhovero aparatu [Program for corrective and developmental work "Correction of development. Formation of knowledge about the environment by means of cognitive tasks" for grades 1–4 of special institutions of general secondary education for children with musculoskeletal disorders]: [Navchalnyi material]. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711526> (in Ukrainian).

7. Pihur, O. V., Sokolovska, I. M. & Lazorchyn, O. S. (2018) Prohrama z korektsiino-rozvytkovoi roboty "Korektsiia rozvytku. Piznai navkolyshnii svit" dlia 1–4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia ditei z porushenniamy oporno-rukhovero aparatu [Program for corrective and developmental work "Correction of development. Get to know the world around you" for grades 1–4 of special institutions of general secondary education for children with musculoskeletal disorders]: [Navchalnyi material]. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711527> (in Ukrainian).

8. Nakaz № 749 vid 29.05.2019 Ministerstva osvity i nauky Ukrainy "Pro vnesennia zmin do Polozhennia pro elektronni osvitni resursy" [Order № 749 dated 05.29.2019 of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On Amendments to the Regulations on Electronic Educational Resources"]. (2019). *Verkhovna rada Ukrainy. Zakonodavstvo Ukrainy* : web-sait. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0666-19#Text> (in Ukrainian).

9. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 836 vid 19 veresnia 2022 r. "Pro zatverdzhennia typovykh osvitnykh prohram dlia 1–2 ta 3–4 klasiv spetsialnykh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia osib iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku ta vyznannia takymy, shcho vtratly chynnist, deiakyykh nakaziv Ministerstva osvity i nauky Ukrainy" [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 836 dated September 19, 2022 "On the approval of standard educational programs for grades 1–2 and 3–4 of special institutions of general secondary education for persons with intellectual disabilities and recognition as having lost the validity of certain orders Ministry of Education and Science of Ukraine"]. (2022). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy* : web-sait. Retrieved from <http://surl.li/ftjul> (in Ukrainian).

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1
ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Марина БАДІЦА КОНЦЕПТУАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ.....	3
Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ВАЖЛИВИЙ СКЛАДНИК У ВИХОВАННІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	10
Ірина ГАЗІНА «ЛІСОВІ ШКОЛИ» В СИСТЕМІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ДАНСЬКИЙ ДОСВІД.....	18
Олександра ЄМЧИК ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВИД ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	25
Ірина МЕЛЬНИК АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СПОСОБІВ МІРКУВАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	31
Наталія ТРОФАЇЛА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	39

РОЗДІЛ 2
ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Олександр АНТОНЧУК РИТОРИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА.....	44
Наталія БОГДАНЕЦЬ-БІЛОСКАЛЕНКО, Олена ФІДКЕВИЧ РОЛЬ ТАНДЕМ-МЕТОДУ У ФОРМУВАННІ БАГАТОМОВНОСТІ УЧНІВ І УЧЕНИЦЬ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН.....	50
Валентина ВІТЮК ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	59
Оксана ДАНИЛЮК ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «СУЧАСНА УКРАЇНСЬКА МОВА З ПРАКТИКУМОМ».....	70
Леся КОЛТОК, Мирослава ГРИЦИШИН ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	75
Марина НЕСТЕРЕНКО МОВА ВОРОЖНЕЧІ ТА КІБЕРБУЛІНГ: ЯК ПОПЕРЕДИТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРО НЕБЕЗПЕКУ.....	81
Наталія СТАСІВ, Тарас ВІЙЧУК ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ЗМІННУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ.....	89
Тетяна СУКАЛЕНКО, Світлана ШПЕТНА ФУНКЦІОНУВАННЯ ВІЙСЬКОВОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНОМУ КОМУНІКАТИВНОМУ ПРОСТОРІ.....	96
dr Małgorzata CHOJAK, mgr Monika KRÓL PRZEDSIĘBIORCZE DZIECIĄKI – PRZYKŁAD DOBREJ PRAKTYKI WSPÓŁPRACY MIĘDZYINSTYTUCJONALNEJ OPARTEJ NA NEUROPEDAGOGICE.....	103

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Олена ВОРОТИНЦЕВА

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ У КОНТЕКСТІ ПРОЄКТУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ
(ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ).....114

Вікторія КОВАЛЕНКО

МОДИФІКАЦІЯ ПРОГРАМИ «НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ»
ЯК ЗАСІБ ЗАДОВОЛЕННЯ ОСВІТНИХ ПОТРЕБ ШКОЛЯРІВ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....121

Ірина ОСТАПІЙОВСЬКА, Людмила СТАСЮК

ВИКОРИСТАННЯ МЕРЕЖЕВИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ
СПЕЦІАЛЬНИХ МЕТОДИК МАТЕМАТИЧНОЇ ТА ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ
У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА.....128

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

Maryna BADITSA CONCEPTUAL ASPECTS OF FORMING FOUNDATIONS OF CRITICAL THINKING OF A PERSONALITY.....	3
Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO CHILDREN'S LITERATURE AS AN IMPORTANT COMPONENT IN EDUCATION FOR TOLERANCE OF PRESCHOOL CHILDREN.....	10
Iryna HAZINA "FOREST SCHOOLS" IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM: THE DANISH EXPERIENCE.....	18
Oleksandra YEMCHYK INNOVATIVE ACTIVITY AS A TYPE OF PRESCHOOL TEACHER'S PEDAGOGICAL CREATIVITY.....	25
Iryna MELNYK ASPECTS OF THE FORMATION OF METHODS OF REASONING IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.....	31
Nataliia TROFAILA ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE.....	39

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

Oleksandr ANTONCHUK THE RHETORIZATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE TEACHER-LEARNER.....	44
Nataliia BOGDANETS-BILOSKALENKO, Olena FIDKEVYCH THE ROLE OF THE TANDEM LANGUAGE LEARNING METHOD IN FORMING MULTILINGUALISM OF GENERAL SECONDARY EDUCATION STUDENTS.....	50
Valentyna VITIUK EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF APPLICANTS FOR PRIMARY EDUCATION IN THE SYSTEM OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	59
Oksana DANYLIUK FORMATION OF PROFESSIONAL LANGUAGE-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT "MODERN UKRAINIAN LANGUAGE WITH PRACTICE".....	70
Lesia KOLTOK, Myroslava HRYTSISHYN USE OF GAME PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL PROCESS OF PRIMARY SCHOOL.....	75
Maryna NESTERENKO HATE SPEECH AND CYBERBULLYING: HOW TO WARN YOUNG SCHOOL STUDENTS ABOUT THE DANGER.....	81
Nataliya STASIV, Taras VIICHUK FEATURES OF THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE VARIABLE AT THE INITIAL STAGE OF MATHEMATICS STUDY.....	89
Tetiana SUKALENKO, Svitlana SHPETNA FUNCTIONING OF MILITARY DISCOURSE IN THE MODERN COMMUNICATIVE SPACE.....	96
Малгожата ХОЙАК, Моніка КРОЛ ПІДПРИЄМЛИВІ ДІТИ – ПРИКЛАД ДОБРОЇ ПРАКТИКИ МІЖІНСТИТУЦІЙНОЇ СПІВПРАЦІ НА ОСНОВІ НЕЙРОПЕДАГОГІЇ.....	103

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

Olena VOROTYNTSEVA

PROFESSIONAL REFLECTION IN THE CONTEXT OF DESIGN COMPETENCE
OF TEACHING EMPLOYEES OF INCLUSIVE RESOURCE CENTERS
(ACCORDING TO THE RESULTS OF A PEDAGOGICAL EXPERIMENT).....114

Viktoriiа KOVALENKO

MODIFICATION OF THE PROGRAM «FOLK CREATIVITY»
AS A SATISFIATION OF THE EDUCATIONAL NEEDS OF STUDENTS
WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....121

Iryna Ostapiovska, Liudmyla STASIUK

THE USE OF ONLINE EDUCATIONAL RESOURCES IN THE TEACHING
OF SPECIAL METHODS OF MATHEMATICS AND NATURAL SCIENCES
IN THE PROCESS OF TRAINING APPLICANTS FOR HIGHER EDUCATION
IN THE SPECIALTY 016 SPECIAL EDUCATION.....128

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1

Коректура • Ирина Николаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 16,04. Замов. № 0423/280. 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.