

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3



Видавничий дім
«Гельветика»
2023

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Журнал ухвалено до друку Вченою радою
Волинського національного університету імені Лесі Українки
28 вересня 2023 р., протокол № 10

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

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

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

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

ISSN 2786-4693 (Print)

ISSN 2786-4707 (Online)

© Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2023

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 37.018.042-053.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.1>

Надія АЛЕНДАРЬ

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

ORCID: 0000-0002-2423-1343

Наталія СЕМЕНОВА

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

ORCID: 0000-0002-5247-7439

Бібліографічний опис статті: Алendarь, Н., Семенова, Н. (2023). Взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї як основа педагогіки партнерства. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.1>

ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Роль сім'ї у суспільстві незрівнянна за своєю силою ні з будь-якими іншими соціальними інститутами, адже саме в сім'ї формується і розвивається особистість, відбувається оволодіння нею соціальними ролями, необхідними для щасливого життя в суспільстві. Сім'я є першим мікросередовищем, у якому дитина розвивається, формується, виховується, навчається. У родинному колі створюється природне середовище для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення. Дошкільний вік можна вважати тим періодом у житті дитини, коли вона практично щодня відкриває для себе щось нове та особливо активно пізнає навколишній світ з його різноманітними людськими відносинами, явищами і діяльністю дорослих.

Проте, соціально-педагогічні дослідження умов сімейного виховання, а також практика роботи сучасних закладів дошкільної освіти переконливо доводять, що батькам необхідна допомога спеціалістів-педагогів, спрямована на підвищення їхньої педагогічної культури, на створення в сім'ї та ЗДО середовища, яке сприяло б емоційному збагаченню дитини, її морально-духовному становленню. Ефективна взаємодія сучасного закладу дошкільної освіти та сім'ї можлива тоді, коли й ті, й інші усвідомлюють, що в них єдина мета – всебічний та гармонійний розвиток дитини. Забезпечити таку взаємодію можливо лише спільними зусиллями на засадах партнерства.

У статті аналізуються різні трактування терміну «партнерство». Розглянуті принципи на яких ґрунтується педагогіка партнерства. Охарактеризовані функції, які виконує сучасна сім'я. Описані класичні форми взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї. Визначено умови ефективного партнерства ЗДО та сім'ї.

Ключові слова: сім'я, родина, заклад дошкільної освіти, взаємодія, партнерство.

Nadiia ALENDAR

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: 0000-0002-2423-1343

Nataliia SEMENOVA

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: 0000-0002-5247-7439

To cite this article: Alendar, N., Semenova, N. (2023). Vzaiemodiia zakladu doshkilnoi osvity ta simi yak osnova pedahohiky partnerstva [Interaction of preschool education institution and family as the basis of partnership pedagogics]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 3–9, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.1>

INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY AS THE BASIS OF PARTNERSHIP PEDAGOGICS

The role of the family in society is incomparable in its strength with any other social institutions, because it is in the family that the personality is formed and developed, mastering the social roles necessary for a happy life in society takes place. The family is the first microenvironment in which a child develops, is formed, is brought up, and learns. In the family circle, a natural environment is created for the child's physical, spiritual, intellectual, cultural, social development, and its material support. Preschool age can be considered the period in a child's life when he discovers something new for himself almost every day and especially actively learns about the world around him with its variety of human relations, phenomena and activities of adults.

However, socio-pedagogical studies of the conditions of family education, as well as the practice of modern preschool education institutions, convincingly prove that parents need the help of specialist teachers, aimed at improving their pedagogical culture, creating an environment in the family and in preschools that would promote emotional enrichment of the child, his moral and spiritual development. Effective interaction between the modern preschool education institution and the family is possible when both of them realize that their only goal is the comprehensive and harmonious development of the child. Ensuring such interaction is possible only through joint efforts on the basis of partnership.

The article analyzes different interpretations of the term "partnership". The principles on which partnership pedagogy is based are considered. The functions performed by a modern family are characterized. Classic forms of interaction between preschool education institution and family are described. The conditions of effective partnership between the preschool education institution and the family have been determined.

Key words: family, family, preschool education institution, interaction, partnership.

Актуальність проблеми. Усім відомо, що сьогодні дуже стрімко змінюється світ. Саме це і зумовлює значні реформування та трансформаційні процеси в галузі дошкільної освіти. В умовах модернізації української освіти в цілому, одним із напрямків оптимізації освітнього процесу закладу дошкільної освіти, є його спрямування на демократизацію взаємовідносин педагога, дитини, родини, що відображається в абсолютно нових підходах: створенні сприятливої атмосфери співпраці з родинами вихованців. Процес модернізації та реформування змісту дошкільної освіти спрямований на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у ранньому та дошкільному віці, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, на забезпечення психолого-педагогічного супроводу дитини у дошкільні роки.

Відповідно до ст.ст. 8, 9 Закону України «Про дошкільну освіту» сім'я зобов'язана сприяти здобуттю дитиною освіти в дошкільних та інших навчальних закладах або забезпечити дошкільну освіту в сім'ї відповідно до Базового компонента дошкільної освіти; відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не

звільняє сім'ю від обов'язку виховувати, розвивати і навчати її в родинному колі; батьки або особи, які їх замінюють, несуть відповідальність перед суспільством і державою за розвиток, виховання і навчання дітей, а також збереження їх життя, здоров'я, людської гідності (Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy, 2001).

Одним із принципів дошкільної освіти є єдність виховних впливів сім'ї і ЗДО (ст. 6 Закону України «Про дошкільну освіту»). Організатором і координатором співробітництва ЗДО і сім'ї є керівник (директор) закладу. На сучасному етапі управління закладом дошкільної освіти вимагає від керівника наукової компетентності, майстерності, уміння орієнтуватися в інформаційному просторі, нормативно-правових питаннях, реалізовувати конструктивні ідеї.

Однією зі складових такого підходу є педагогіка партнерства.

Термін «партнерство» переважно трактується як:

- система взаємовідносин, які відбуваються у процесі певної спільної діяльності;
- спосіб взаємодії і взаємин, організованих на принципах рівності, добровільності, рівності та доповнюваності всіх її учасників;

- організаційна форма спільної діяльності, що передбачає об'єднання осіб на відповідних умовах розподілу праці та активної участі в її реалізації;

- спосіб взаємовідносин, за яких зберігаються права кожної зі сторін, чітко узгоджені та злагоджені дії учасників спільної справи, що ґрунтуються на засадах взаємовигоди та рівноправності.

Педагогіка партнерства – чітко визначена система взаємовідносин всіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, вихователів), яка:

- організовується на принципах добровільності й спільних інтересів;

- ґрунтується на повазі й рівноправності всіх учасників, дотримуючись визначених норм (права та обов'язки) та враховуючи ціннісні орієнтири кожної із сторін;

- передбачає активне включення всіх учасників у реалізацію спільних завдань та готовність брати на себе відповідальність за їх результати.

Педагогіка партнерства ґрунтується на таких *принципах*:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у відносинах, стосунках;
- діалог – взаємодія – взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);

- принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей) (Zaporozhtseva Yu.S., 2019).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі взаємодії ЗДО з батьками вихованців присвячено праці Богуш А, Беленької Г., Гавриш Н., Галицької Т., Головка М., Гузь В., Задорожної Г., Ковалевська Н., Семенової Н. У дослідженнях Г. Глушакової, Г. Гризик, Т. Доронової сформульовано методичні рекомендації щодо організації ефективної взаємодії працівників закладів дошкільної освіти з батьками вихованців, а у працях Л. Островської та О. Урбанської досліджено форми, методи роботи закладу дошкільної освіти з сім'єю.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Основою, базою педагогіки партнерства є взаємодія усіх сторін освітнього процесу. У нашому випадку закладу дошкільної освіти, сім'ї та дітей.

Взаємодія – категорія, що відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого, а також процес взаємного впливу один на одного, будь-який зв'язок і відношення між матеріальними об'єктами і явищами. Взаємодія визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, її об'єднання, – співдія, співдіяння; взаємний зв'язок між предметами у дії, а також погоджену дію між ким-, чим-небудь (Yak stvoryty vnutrishniu systemu zabezpechennia yakosti osvity, 2023).

Отже, поняття «взаємодія» можна охарактеризувати як рівноцінний вплив її учасників один на одного, як процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

Багатосторонній підхід до трактування поняття зумовлений певною мірою тим, що взаємодію визначають за різними ознаками: якість впливу учасників один на одного, види, тривалість тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства вже перестало дискутуватися питання про пріоритетність у виховному процесі інституту сім'ї і суспільних установ. Зрозуміло, що першість належить лише сім'ї, родині, а суспільні інститути, такі як заклад дошкільної освіти, мають допомагати батькам у правильному здійсненні впливу на дітей, оскільки сім'я була й лишається головним осередком, де відбувається становлення і розвиток особистості дитини. Саме у родинному колі малюк отримує перші уроки життя.

Педагогічні працівники вирішують низку завдань, співпрацюючи з родинами своїх вихованців і здійснюючи таким чином просвітницьку роботу. До основних завдань взаємодії із сім'єю вихованців, які реалізуються на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, належать:

- обґрунтування першочергової ролі батьків у вихованні дітей;

- розкриття ролі закладів дошкільної освіти;
- допомога в усвідомленні особливостей дошкільного дитинства;

- залучення батьків до посиленої участі у створенні умов для різноманітної діяльності дітей;

- ознайомлення родини зі специфікою розвитку, виховання та навчання дітей раннього та дошкільного віку.

Зауважимо, що приступаючи до їх реалізації, вихователі враховують виховний потенціал сімей та їх особливості:

- для одних заклад дошкільної освіти – зручний вихід, коли матір може брати участь у виробництві;

- для других – звичайний і навіть необхідний етап у житті їхньої дитини;

- треті вважають, що дошкільний заклад зобов'язаний взяти на себе всі виховні функції та створити для дітей найкращі умови життя;

- четверта група – сім'ї, які не звертають належної уваги ні на виховання своїх дітей, ні на заклад дошкільної освіти (Semenova N., Lavriv Kh., Bondaruk D. 2017).

У кожній сім'ї існує своя конфігурація, або карта функцій. Це означає, що члени сім'ї в процесі життєдіяльності виконують певні функції.

Виділяють такі головні функції сім'ї:

- соціалізуюча (у т. ч. виховна);
- економічна (господарська);
- терапевтична (емоційна);
- рекреативна (функція духовного (культурного) спілкування та творчого розвитку);
- репродуктивна;
- побутова (у т. ч. функція турботи про дімівку).

Виконання цих функцій визначає життєздатність сім'ї. Для виявлення рівня виховної функції вихователі проводять вивчення кожної сім'ї.

Мета вивчення сімей полягає в:

- ознайомленні з матеріальними умовами життя, її психологічним кліматом, особливостями поведінки дитини вдома;

- визначенні рівня педагогічної культури батьків;

- виявленні труднощів, які виникають у батьків;

- узагальненні позитивного досвіду сімейного виховання з метою його розповсюдження;

- здійсненні педагогічного впливу на батьків на основі детального аналізу одержаних даних про кожну сім'ю.

Тобто, взаємодія передбачає обізнаність педагогів ЗДО про особливості сімей їх вихованців, і відповідно, окреслення плану подальших дій щодо гармонійного і всебічного розвитку кожної дитини.

Виявлення рівня виховного потенціалу сім'ї вихователі проводять через вивчення кожної з них. Мета вивчення сімей, за нашим переко-

нанням, полягає в ознайомленні з матеріальними умовами життя, її психологічним кліматом, особливостями поведінки дитини вдома; у визначенні рівня педагогічної культури батьків; у виявленні труднощів, які виникають у батьків; в узагальненні позитивного досвіду сімейного виховання з метою його розповсюдження; у здійсненні педагогічного впливу на батьків на основі детального аналізу одержаних даних про кожну сім'ю.

Тобто саме така взаємодія передбачає обізнаність педагогів закладів дошкільної освіти про особливості сімей їх вихованців, і, відповідно, окреслення плану подальших дій щодо гармонійного й різнобічного розвитку кожної дитини. У сучасній дошкільній педагогіці окреслено основні принципи взаємодії з батьками: професійної компетентності; діагностичного підходу до родин; диференційованого підходу до родин; спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний, творчий розвиток; індивідуального підходу до кожної дитини.

Активно використовують такі методи вивчення сімей: спостереження; бесіди; виконання дитиною практичного завдання в присутності батьків чи близького дорослого; відвідання сім'ї дитини; анкетовані відповіді тощо.

Дошкільна педагогіка має достатньо напрацьований інструментарій взаємодії закладів дошкільної освіти з сім'ями. Це форми і методи співпраці ЗДО з батьками. Основним критерієм поділу на форми взаємодії є кількість учасників (див. табл. 1).

Такий поділ умовний, але досить усталений у широкій практиці роботи закладів дошкільної освіти. Тобто, взаємодіючи з батьками, вихователь отримує змогу встановити з ними довірливі стосунки, засновані на взаємній повазі, накреслити шляхи дієвої допомоги сім'ї, дати батькам конкретні поради. Тому взаємодію з сім'ями педагогічні працівники починають з діагностики сім'ї, визначення домашніх умов і проблем у вихованні дитини. Це необхідно для вивчення стану сім'ї і встановлення рівня її педагогічних знань. Вихователь має вивчити психологічний клімат у кожній сім'ї, налаштувати батьків на взаємодію, на бажання бачити заклад дошкільної освіти як «велику родину». Діагностика сімей не припиняється протягом усього перебування дітей у ньому. Це здій-

Класичні форми взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї

Індивідуальні	Групові (або колективні)
індивідуальні бесіди; індивідуальні консультації; відвідування сімей вдома; телефонні дзвінки; тести; анкети; письмові форми спілкування (листування, щотижневі нотатки індивідуальні зошити тощо); папки-пересувки; час коли дитину приводять та забирають із закладу дошкільної освіти; доручення батькам, залучення їх до життя дітей в закладі дошкільної освіти.	батьківські збори; лекції, лекторії для батьків; дні відкритих дверей; батьківський куточок, стенди, інформаційні бюлетені; групові консультації; тренінгові заняття; виготовлення альбомів, влаштування виставок (фотовиставок); круглі столи, ділові ігри; свята, концерти для батьків, конкурси; клуби батьків; педагогічні бібліотеки; ремонт групової кімнати.

снюється за допомогою анкетування батьків, тестування, відвідування сімей удома тощо (Semenova N. I., 2018).

Важливою складовою індивідуальної роботи з батьками є відвідування сімей. Адже вони дають педагогові змогу спілкуватися з усіма членами родини, які беруть участь у вихованні дитини (із сестрами, братами, бабусями, дідусями та ін.). У подальшому така робота сприяє відпрацюванню єдиного погляду вихователів і батьків на виховання та розвиток дітей.

Проведений нами аналіз літературно-джерельної бази щодо взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї виявив, що педагогізація родин відбувається через консультативно-рекомендаційну (батьківські збори, усні й письмові консультації, бесіди, практикуми, тренінги тощо), лекційно-просвітницьку (батьківські лекторії, всеобучі, конференції, педагогічні читання) діяльність, залучення батьків до освітнього процесу («дні відкритих дверей»), участь у підготовці й проведенні свят, розваг, окремих занять, в оснащенні педагогічного процесу та впорядкуванні приміщень, території разом з дітьми і педагогами).

У процесі нашого дослідження ми переконалися, що процес взаємодії потребує забезпечення диференційованого підходу: в одних батьків є проблеми у вихованні, які мають вирішуватися індивідуально, а інші можуть ділитися передовим досвідом сімейного виховання. Відповідно, в індивідуальних бесідах батьки з більшим бажанням і відвертістю розповідатимуть про ті прикраси, які інколи трапляються у сім'ї, про занепокоєння, які викликає поведінка дитини, про її успіхи. Індивідуальні бесіди можуть проходити як за ініціативою

батьків, так і вихователів. Деякі батьки, яких називають «свідомими», можуть виступати у ролі помічників педагогів. Вони із задоволенням діляться досвідом родинного виховання, допомагають проводити різноманітні заходи (ігри для батьків, спільні свята та розваги батьків і дітей тощо).

Таким чином, організація взаємодії з сім'ями має ґрунтуватися на інтерактивних підходах (у розумінні способу впливу: наочному, вербальному, практичному; спілкування зі спеціалістами: лікарями, психологами та ін.). Серед найбільш розповсюджених нами виділено такі: фронтальні та індивідуальні опитування батьків; вивчення соціального портрета родин вихованців; групові зустрічі у формі «круглих столів», дискусій, диспутів; лекторії, семінари; організація «днів відкритих дверей», «днів щасливої родини» для батьків; активізація діяльності інформаційних корзин, інформаційних скриньок листів, телефону довіри; спільне проведення дозвілля; цільові та спонтанні бесіди; зустрічі з членами сімей вихованців; групові зустрічі-практикуми з елементами тренінгу; вистави для дітей з участю батьків (де батьки виконують головні ролі); організація конкурсів сімейних талантів; укладання генеалогічного дерева сім'ї, родинних альбомів; наочна пропаганда, консультації; організація клубів, ділових ігор тощо.

Новими ефективними формами взаємодії закладів дошкільної освіти з батьками є групові семінари, практикуми, тренінги. Вони передбачають як теоретичне ознайомлення з проблемами виховання, так і практичні завдання на розв'язування конкретних педагогічних задач (наприклад, програвання ситуацій самими

батьками). Ефективною є паралельна робота з дітьми з тієї ж проблеми. На цій основі можна наочно розглянути подвійність ситуації, виявити позицію дитини і дорослого. Робота тренінгової групи передбачає серію занять-практикумів. Деякі з них можуть включати спільну творчість дітей і батьків. Заняття, що проводяться разом із дітьми, мають на меті розвиток інтересу, уважного ставлення до членів своєї родини, емоційне зближення сім'ї.

Простором для творчої взаємодії з сім'ями є ділові ігри. Вони максимально наближають учасників гри до реального стану, формують навички швидкого прийняття педагогічно доцільних рішень, вміння вчасно побачити та виправити помилку. Мета ділових ігор – вироблення і закріплення певних педагогічних навичок у батьків, формування умінь запобігати конфліктним ситуаціям у сім'ї. Вони можуть бути спрямовані на взаємодію майбутніх першокласників і батьків, у яких відбуватиметься прийняття нової соціальної ролі дитини, адаптація до умов шкільного середовища, її нових домашніх обов'язків тощо. Ділові ігри, що проводяться з батьками, націлені на розвиток їхніх рефлексивних здібностей, які є компонентом структури їх особистісної готовності до сприймання нового статусу дитини-першокласника, сприяють усвідомленню ними нових освітніх завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Узагальнюючи результати проведеного нами аналізу генезису взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї у вихованні, можна зробити такі висновки:

- існують різноманітні наукові підходи до розв'язання питання взаємодії сучасного закладу дошкільної освіти і сім'ї;
- у нашому дослідженні поняття «взаємодія» ми визначаємо як процес взаємного впливу, співпраці між закладом дошкільної освіти з сім'єю, що характеризується двосто-

ронньою активністю, спрямованою на реалізацію поставленої мети – виховання дитини та підвищення рівня культури батьків;

- вироблення педагогічних умінь досягається лише за активної участі батьків у різноманітних справах і заняттях, пов'язаних з вихованням та освітою дітей, тому завдання педагогів систематично й активно розповсюджувати і прищеплювати педагогічні знання, допомагати сім'ям усвідомлено виховувати дітей, пропагувати кращий досвід родинного виховання, стимулювати наступність між сімейним вихованням і суспільною дошкільною освітою;

- серед найбільш поширених форм взаємодії ЗДО з родиною є: індивідуальні (бесіди, консультації, відвідування сімей, доручення батькам тощо) та колективні (консультації, групові й загальні збори, конференції, виставки, лекції, гуртки; оформлення інформаційних і тематичних стендів, фотомонтажів; радіопередачі, вечори запитань і відповідей, «зустрічі за круглим столом» тощо);

- вважаємо, що застосування названих форм та методів взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї повною мірою забезпечує ефективне навчання, виховання та розвиток дітей раннього та дошкільного віку, що, в принципі, і є основною метою педагогіки партнерства.

Основними цілями партнерства в дошкільній освіті є сприяння у вирішенні будь-яких проблем, зміцнення демократії, досягнення згоди шляхом переговорів між сторонами щодо найважливіших стратегій розвитку. Партнерство завжди будується на добровільному і взаємовигідному співробітництві, спрямованому на досягнення учасниками освітнього процесу поставлених цілей. Основним завданням партнерства у закладах дошкільної освіти є підвищення якості та ефективності освіти, поліпшення тих показників діяльності, заради яких вони створювалися.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Запорожцева Ю. С. Взаємодія вчителів та батьків на шляху формування в учнів готовності до самореалізації основні принципи та критерії ефективного партнерства учасників освітнього процесу. *«Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи»*: збірник науково-методичних матеріалів конференції (Житомир, 2019 р.) с. 29
2. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III / *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
3. Семенова Н. І. Формування здорової особистості дитини старшого дошкільного віку у взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї : монографія / Н. І. Семенова. Луцьк : ПВД «Твердиня», 2018. 256 с.

4. Семенова Н., Лаврів Х., Бондарук Д. Взаємодія дошкільного установи та сім'ї у вихованні особистості дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. РОЗДІЛ I. Теорія виховання*. 2017. Вип. 2 (351). С. 19–29.

5. Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти. Електронний poradnik для директора ЗДО. URL: [Порадник – результат державно-приватно-громадського партнерства – Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти \(mcfrr.ua\)](http://mcfrr.ua)

REFERENCES:

1. Zaporozhtseva Yu.S. (2019) Vzaiemodiia vchyteliv ta batkiv na shliakhu formuvannia v uchniv hotovnosti do samorealizatsii osnovni pryntsyty ta kryterii efektyvnoho partnerstva uchasnykiv osvitnoho protsesu. «Pedagogika partnerstva yak osnova rozvytku subiektiv osvitnoi diialnosti v umovakh novoi ukrainskoi shkoly»: zbirnyk naukovometodychnykh materialiv konferentsii (Zhytomyr, 2019 r.) s. 29 (in Ukrainian)

2. Pro doshkilnu osvitu: Zakon Ukrainy vid 11 lystopada 2001 r. № 2628-III / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (in Ukrainian)

3. Semenova N. I. (2018) Formuvannia zdorovoi osobystosti dytyny starshoho doshkilnoho viku u vzaiemodii zakladu doshkilnoi osvity ta simi : monohrafiia. Lutsk : PVD «Tverdynia». 256 s. (in Ukrainian)

4. Semenova N., Lavriv Kh., Bondaruk D. (2017) Vzaiemodiia doshkilnoho ustanovy ta simi u vykhovanni osobystosti dytyny doshkilnoho viku yak psykhologo-pedahohichna problema. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. ROZDIL I. Teoriia vykhovannia*. Vyp. 2 (351). S. 19–29. (in Ukrainian)

5. Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти. Електронний poradnik dlia dyrektora ZDO (2023). URL: [Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти. Електронний poradnik dlia dyrektora ZDO. \(mcfrr.ua\)](http://mcfrr.ua)

УДК 376.091.3-056.264:616.89-008.434

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.2>

Зоряна МАЦЮК

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

ORCID: 0000-0001-7915-742X

Scopus Author ID: 57211317601

Марія ФЕНКО

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

ORCID: 0000-0003-2000-2348

Бібліографічний опис статті: Мацюк, З., Фенко, М. (2023). Мак-техніки – інноваційний засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 10–16, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.2>

МАК-ТЕХНІКИ – ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Стаття присвячена унікальним методам розвитку комунікації та творчих здібностей дітей дошкільного віку з ООП МАК-техніками для створення асоціативної метафоричної казки, використання якого дає змогу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу дитини, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості особистості.

Незважаючи на значний інтерес науковців до питань інноваційних технік, використання методу складання метафоричної асоціативної казки за МАК-техніками стала об'єктом наукової розвідки. Мета дослідження полягає в розвитку мовлення дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами засобами МАК-технік. Вагомим засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку з ООП є казка, тому в статті розкрито основне завдання – навчити дітей складати власну казку за метафоричними асоціативними картками (МАК).

У статті проаналізовано розвиток мовлення та виховання культури мовлення дошкільника з ООП, що вимагає особливої організації мовленнєвої роботи, спрямованої на збагачення словника, граматичної упорядкованості, зв'язності висловлювань впровадженням інноваційних методик. Обґрунтовано теоретичні засади використання МАК-технологій для створення метафоричної асоціативної казки в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; визначено й охарактеризовано поняття «метафоричні асоціативні картки».

Впроваджена методика дозволяє дітям розуміти прийоми групової роботи та опанувати комунікативні навички, всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, визнавати помилки, вчитися слухати думку іншої дитини та продовжувати її, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї.

Словесна творчість дітей під час складання казок за допомогою метафоричних карток проявлена в знаходженні слів і мовних виразів, які можливо більш точно допомагали утворювати складні речення та зв'язний текст. Варто зауважити, що для сучасного дошкільника часто висловити свою думку буває дуже важко, а методика складання власних казок за допомогою метафоричних асоціативних карток сприяла розвитку комунікативних здібностей та словесної творчості.

Ключові слова: МАК-техніки, метафорична асоціативна казка, дошкільник з особливими освітніми потребами.

Zoriana MATSIUK

PhD in Philology, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-7915-742X

Scopus Author ID: 57211317601

Mariia FENKO

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

ORCID: 0000-0003-2000-2348

To cite this article: Matsiuk, Z., Fenko, M. (2023). Mak-tekhniky – innovatsiyni zasib rozvytku movlennia ditei doshkilnoho viku z osoblyvymy osvithnimi potrebamy [Mac technicians are an innovative tool speech development of preschool children with special educational needs abstract]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 10–16, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.2>

MAC TECHNICIANS ARE AN INNOVATIVE TOOL SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ABSTRACT

The article is devoted to the unique methods of development of communication and creative abilities of preschool children with OOP MAC techniques to create an associative metaphorical fairy tale, the use of which makes it possible to directly influence the emotional and sensory sphere of the child, change behavior patterns, and actualize the hidden resource capabilities of the individual.

Despite the considerable interest of scientists in the issues of innovative techniques, the use of the method of composing a metaphorical associative fairy tale using MAC techniques has become the object of scientific research. The purpose of the study is to develop the speech of preschool children with special educational needs by means of MAC-technique. A fairy tale is an important means of speech development for preschool children with OOP, so the article reveals the main task – to teach children to compose their own fairy tale using metaphorical associative cards (MAC).

The article analyzes the development of speech and the upbringing of speech culture of a preschooler with OOP, which requires a special organization of speech work aimed at enriching the vocabulary, grammatical orderliness, coherence of statements by introducing innovative techniques. The theoretical foundations of the use of MAC technologies to create a metaphorical associative fairy tale in working with children with special educational needs are substantiated; The concept of «metaphorical associative cards» is defined and characterized.

The implemented methodology allows children to understand the techniques of group work and master communication skills, comprehensively research, discuss issues and problems, admit mistakes, learn to listen to another child's opinion and continue it, integrate new knowledge with previous ones and generalize their ideas.

Children's verbal creativity when composing fairy tales with the help of metaphorical cards is manifested in finding words and linguistic expressions, which perhaps more accurately helped to form complex sentences and coherent text. It is worth noting that it is often very difficult for a modern preschooler to express his opinion, and the method of composing his own fairy tales with the help of metaphorical associative cards contributed to the development of communicative abilities and verbal creativity.

Key words: *MAC techniques, metaphorical associative fairy tale, preschooler with special educational needs.*

Актуальність проблеми. Мовленнєвий розвиток дитини – один із основних чинників становлення особистості в дошкільному дитинстві. Ступінь розвитку цієї сфери психіки визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини – потреб, інтересів, знань, умінь і навичок, а також інших психічних якостей, що є основою особистісної культури. Своєчасне оволодіння мовою – основа розумового розвитку дитини, запорука її повноцінного спілкування з навколишнім світом. Правильне, чітке, змістовне, виразне мовлення дає дитині можливість максимально широко послуговуватися мовою, як засобом спілкування та пізнання. Розвиток мовлення – це абсолютно індивідуальний процес, який протікає у кожній дитини по-своєму, особливо в дітей із ООП. Оволодіваючи мовленням, вивчаючи

мову, дитина засвоює систему знань, суспільно прийняті норми поведінки – основу її життєвої компетентності, тобто «оволодіває наукою і мистецтвом жити серед інших» (Кононко, 2008).

Розвиток і виховання культури мовлення дошкільника завжди була однією з ключових проблем освітнього процесу та вимагає особливої організації мовленнєвої роботи, спрямованої на збагачення словника, граматичної упорядкованості, зв'язності висловлювань за умови впровадження інноваційних методик. Інноваційна діяльність, пов'язана з навчанням у закладах освіти, є основним фактором професійного розвитку педагогів, яка характеризує пошук, упровадження в освітній процес і творче переосмислення ідеальних методик і програм. Розвиток мовлення дітей дошкіль-

ного віку з ООП засобами МАК-технік відносно до інноваційної діяльності педагога, яка дуже поширена серед психологів, однак використання МАК для розвитку мовлення дітей із особливими освітніми потребами залишається недослідженою.

Метафоричні асоціативні карти – інноваційний інструмент, знання яких підвищує ефективність використання, дає змогу виявити недоліки та реалізувати модифікації. Вони дають змогу значно прискорити процес психокорекції та отримати результати. Використання метафоричних асоціативних карт відоме лише з діагностично-терапевтичної позиції в діяльності психологів та педагогів. Однак можливості цього «інструмента» є набагато глибшими, оскільки вони можуть бути не лише засобом розвитку мовлення, а й формування творчих, креативних здібностей у дітей.

Метафоричні асоціативні зображення або метафоричні асоціативні карти (МАК) – один з інструментів проєкційного методу, що активно застосовується ученими-практиками сучасної психології та педагогіки. У його основу покладено ідею про те, що людина схильна наділяти різноманітні зображення та тексти особистісним змістом й успішно працювати з його усвідомленням і трансформацією. Метафоричні асоціативні зображення дають змогу виявити емоційний стан, який був несвідомо «витіснений», однак потребує детального розгляду, допомагає більш глибокому розумінню психологічних феноменів дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень дає змогу визначити труднощі в міжособистісній взаємодії дітей із тяжкими порушеннями мовлення дошкільного віку (І. Кривов'яз, О. Павлова, О. Слинько, Л. Соловйова) та міжособистісному спілкуванні в різних видах діяльності (О. Алмазова, Ю. Гаркуша, О. Грибова, О. Ковилова, В. Коржевіна, І. Мартиненко, М. Шеремет тощо). До проблеми творчого розвитку дітей у науково-педагогічних розвідках зверталися такі науковці як Г. Боровик, І. Лернер, В. Клименко, О. Куцевол, І. Матіюк, С. Мартиненко, О. Павленко тощо. Наукові праці Р. Грановської, В. Моляко, Л. Пономарьова присвячені психологічній теорії творчої особистості та її розвитку. Питання розвитку творчої особистості та технології креативного

навчання стали предметом наукового пошуку А. Сологуба, Н. Череповської.

Одним із вагомих засобів розвитку мовлення дітей дошкільного віку з ООП є казка, тому основне наше завдання – навчити дітей складати власну казку за метафоричними асоціативними казками (МАК). У назві МАК присутнє слово «метафоричні», що прямо вказує на їх головну інтерпретаційну функцію. Зорові метафори карт дають безмежні можливості впливу на внутрішній світ дитини, а будучи підкріплені словесними метафорами, мають ще більший вплив. Отже, будь-який твір мистецтва – у тому числі створений дитиною під час арттерапевтичної сесії за допомогою метафоричних карток – становить «метафору його життя».

Діагностичні та терапевтичні можливості казки були предметом наукового пошуку психологів і педагогів у різні історичні періоди. Однак на сьогодні ще не достатньо досліджено та науково обґрунтовано створення казки за допомогою метафоричних асоціативних карток для розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку з ООП. Порушення мовлення та його негативний вплив на розвиток дітей дошкільного віку, що спрямовує на науковий пошук інноваційних методик для здійснення корекційної роботи. Саме цим і зумовлена мета дослідження – розвиток мовлення дітей дошкільного віку із особливими освітніми потребами засобами МАК-технік.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метафоричний вплив є одним із найефективніших і універсальних способів впливу на людину й її поведінку. Метафора (грец. *Metathora* – перенесення), семантичний смисл якого утворюють такі поняття, як «образ», «порівняння», «трансфер», «символ» (Фабрічева, 2014). Основним змістом усіх цих понять є перенесення – тобто перенесення значення, смислу одного предмета на інший на основі певних ознак, притаманним обома предметам. Метафора дає змогу побудувати ситуацію таким чином, що учасник самостійно приходить до потрібного нам висновку. Саме це є основою успішного застосування даного підходу: учасник набагато легше і простіше приймає те, що вона сам вигадав, у цій ситуації не виникає протесту й опору, її лише необхідно спрямувати в певному напрямку. Слово має енергію, пере-

творює реальність людини, однак правильним є і зворотне твердження – середовище, у якій живе людина, впливає на її внутрішній світ. Ось і виходить, що, змінюючи навколишній світ, ми можемо змінювати рівень свідомості, а змінюючи свідомість – змінюємо реальність (Косяк, 2016).

Метафоричні асоціативні карти (МАК) – набір карт або листівок, на яких зображені різного роду події, постаті, обличчя, природа, предмети, тварини, абстракції. Метафоричними карти називають через те, що вони звертаються до підсвідомості людини через метафору. Асоціативними ж зводяться, бо вони викликають асоціації, завдяки яким людина проживає ще раз свою історію, актуалізує проблему. Також МАК ще називають проєктивними, адже людина бачить в карті те, що хоче бачити; те, що емоційно відгукується в ній (Кононко, 2014).

Метод роботи з МАК був створений у Німеччині та розвивається вже протягом тридцяти років. Першу колоду створили у 1982 році Елі Раман та Морітц Егетмейер. Колода називалась «Ох карти» і складалась із «88 карт із зображеннями, доповнені 88 картами із словами. У процесі гри карта із зображенням накладалась на карту із словами. Усього можливі 7744 комбінації слів і зображень». У деяких колодах метафоричні карти можуть бути із зображеннями та вербальними (картки зі словами чи фразами). Завдяки змішуванню та зіставленню карток, а також випадковому або навмисному з'єднанню зображень зі словами створюється безліч комбінацій, які можуть з'єднуватися між почуттями і словесним виразом. Поєднання слів та ілюстрацій запускає проєкцію внутрішнього вмісту на зовнішні зображення, тим самим звільняючи вираз чутливих чи болючих предметів, що може призвести до нових уявлень.

Існують різні типи метафоричних карток. Загалом, їх використання – це спосіб обмінюватися почуттями, фантазіями та ідеями в межах, що захищають конфіденційність та вразливість. У цій грі всі виграють. Кожна колода можна використовувати окремо або ж у поєднанні з будь-якими іншими колодами – це будівельні блоки для творчості. Можливі необмежені варіації. Працюючи з метафоричними картами навчання не займає багато часу. Прості у використанні інструкції для гри та роботи додано до кожної колоди. Використання МАК-технік дає

зможу безпосередньо впливати на емоційно-почуттєву сферу дитини, змінювати моделі поведінки, актуалізувати приховані ресурсні можливості особистості, розвивати комунікацію.

Створюючи казку за допомогою МАК, ми можемо: встановити контакт дитини з педагогом; здійснити діалог «внутрішнє – зовнішнє»; моделювати реальність у ігровій формі. За допомогою карток дітям легше розповісти про враження, емоційні переживання, виразити думки. Діти вигадують та яскраво промальовують характерні риси героїв і шляхи вирішення проблем. МАК дають змогу: створити атмосферу безпеки і довіри; зменшити внутрішнє напруження і опір; показати картину взаємин дитини з будь-якими ідеями і образами; моделюють процеси минулого і майбутнього.

На практиці методику розвитку асоціативного мислення, комунікативних і творчих здібностей, регулювання емоційного стану та вдосконалення взаємодії з навколишнім світом впроваджували за допомогою метафоричних асоціативних карток «ЧАС ЧУДЕС». У зображеннях карт зашифровано безліч послань. Розглядаючи, аналізуючи малюнок, описуючи карту, дошкільник може зрозуміти те, чого не розумів раніше. Незважаючи на те, що зображення на картці містить різні дрібниці, деталі, дитина побачить саме те, що відповідає її актуальному стані.

МАК легкі в освоєнні. На початкових стадіях роботи достатньо скористатися інструкціями, що додаються до кожної колоди: *«Роздивіться усі карти, оберіть для себе ті, які відповідають вашому настрою, ті, які вам найбільше подобаються. Уважно роздивіться кожну карту. Подумайте, чому саме ви обрали цю карту? Запишіть відповіді у свій робочий зошит (його потрібно мати для конспекту і домашніх завдань, щоб полегшити проходження курсу). Цей етап у роботі з МАК дає змогу зрозуміти до чого прагнути, який результат зможеш отримати на кінцевому етапі. Для цього потрібно відповісти на одне запитання: «Для чого ця карта?»».*

Під час створення метафоричної асоціативної казки насамперед дітям необхідно розповісти зміст методу перетворення, який необхідний під час роботи з МАК. І лише у випадку, коли діти не зможуть описати обрану картку,

можна запропонувати їм обрати іншу. Варто зазначити, що в роботі з метафоричними картками є одне правило для всіх: *«Усе, що я бачу на картці – це моє, все, що бачиш на картці ти – це твоє!»*. Ніхто не має нав'язувати своїх думок і бачень. Кожен працює індивідуально, кожен пропрацьовує свої страхи та проблеми, кожен індивідуально розвиває свою комунікацію. Діти самі здатні розвивати сюжет казки, вигадувати і фантазувати. Педагогові іноді досить лише пояснити зміст прийому і попросити їх обрати картку для створення власної казки. Цікаво, що після ознайомлення із методикою діти здебільшого порівнюють себе із героєм, зображеним на картці.

Існує 17 способів роботи з метафоричними картками. Наведемо найцікавіші приклади для роботи з дітьми дошкільного віку з ООП:

1. Знайомство.
2. Групове генерування ідей.
3. Подарунки до дня народження.
4. Як я тебе бачу – зворотний зв'язок.
5. Кінофільм Карта – це застиглий кадр кінострічки: Що зображено зараз? Що було «до»? Що буде «після»?
6. Фотокадр: Кожен витягує карту і відтворює позу, яка на ній зображена. Робимо груповий чи індивідуальний знімок. Весело та оригінально!
7. Розвиток позитивного мислення: карти-картинки з будь-якої колоди швидко діляться на дві стопки: «позитивні» та «негативні». Відповідаємо це без довгих роздумів.
8. Моя історія.
9. Вчора, сьогодні, завтра.
10. Малюнок: Наосліп витягнути карту, розташувати на аркуші та домалювати картину так, щоб картка стала її частиною.

Методики складання метафоричних казок дала змогу залучити всіх дітей до роботи з картками: відповідати на запитання; створювати свої історії; фантазувати; розвивати комунікативні здібності. Зокрема, ця техніка корисна не лише для дитини з порушення мовлення, а й для всіх дошкільників, яким складно висловити свою думку, змістовно та логічно доповідати. Звернемо увагу на те, що під час спілкування в парах і невеликих групах діти з порушенням мовлення легше адаптувалися до соціуму. Оскільки, діти з ООП дуже люблять в ігровій формі взаємодіяти з метафоричними

асоціативними картами, вони легко розслабляються та отримують задоволення у процесі гри в асоціації. Наведемо фрагмент заняття із використанням технології складання за МАК.

Вправи для роботи з набором МАК:

Основна частина: 1. Діти обрали картинку, яка їм найбільше подобалася. 2. Дошкільник презентує картинку, пояснюючи свій вибір.

Картки розкладені на столі. Педагог пропонує дітям уявити, що вони побачили себе в майбутньому – що вони будуть там робити. Треба обрати карту, яка їм найбільше до вподоби. Кожен дошкільник розповідає свою історію. Загальний принцип застосування творчих прийомів: 1) коротко відновити зміст метафоричної асоціативної картки; 2) визначити основні суттєві дії і властивості персонажів.

Кожна карта – частина казки, яку можна розповісти дитині та дорослому. Робота зазвичай будується чотирьох картах, весь алгоритм чітко прописаний. Витягуємо одну карту і розглядаємо її детальніше, потім розповідаємо про неї і отримати підказку для подальших дій. Свою казку можна вигадувати разом із дітьми, спираючись на кілька витягнутих карт.

Розглянемо для прикладу твір «НІЧНА КАЗКА»: *Жили собі дідусь, дівчинка і хлопчик в чарівному селі. Вони кожного дня прикрашали темно синє небо, чіпляли на них зорі. Хлопчик із дідусем завжди вішали місяць, щоб розбавити зоряне небо. Але з ранку знову ховали місяць до скрині. Хлопчик завжди піднімався на чарівній драбині, яка не потребувала опори. Ось так сім'я прикрашала темно-синє небо.*

Робота з дошкільниками показала, що діти описують створену казку тезисно і обмежено, із кількістю персонажів – до трьох. Однак, коли казка складалася гуртом, то кожен прагнув додати свого героя та подію, яка з ним відбулася, тому метафорична казка набувала фантастики, збільшувалося кількість героїв та подій. Для того, щоб відпрацювати всі прийоми, варто разом із дітьми підбирати ті казки, у яких можна їх реалізувати. Тобто, готуючись до заняття для відпрацювання конкретного прийому, слід продумати, у якій з казок такий прийом можна найбільш ефективно і показово застосувати.

Для успішного впровадження технології складання метафоричної казки, дошкільники з ООП вчилися ефективно взаємодіяти у групах, приділяти увагу виробленню соціальних

навичок. Діти, розумівши прийоми групової роботи та опановувавши комунікативні навички (їхня навчальна діяльність була ефективнішою та раціональнішою), почали всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, визнавати помилки, вчитися слухати думку іншої дитини та продовжувати її, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї. Завдяки метафорі та візуальним образам, метафоричні асоціативні картинки, дають змогу легко обійти механізми психологічного захисту дитини, вибудувати «розмову» з його підсвідомістю, і, як наслідок, отримати в короткий термін необхідний об'єм інформації для якісної роботи з вирішення проблеми. Кожна картинка – це кольорова кнопка для запуску фантазії, ідей та асоціацій дитини.

Вправи такого типу дають змогу, і педагогові, і дитині оцінити ефективність впровадженої методики на практиці. Розповідь дитини багато розкаже про його цілі, цінності, вподобання, а почуття «людини з майбутнього» – про те, боїться дитина чи прагне дорослішання, як собі його уявляє. Створення казок за методикою МАК-технік дають кожній дитині те, що необхідно: свободу думок, бажань, дій, почуттів. Казки допомагають дітям і дорослим подолати страхи, невпевненість, допомагають фантазувати, приймати нестандартні рішення і розуміти, що цього можна досягти, якщо є бажання.

Практичний досвід роботи з МАК дає змогу переконатися в ефективності їх використання, оскільки вони виконують важливі функції: когнітивну (пізнання невідомого, спрощення в розумінні й засвоєнні того чи того феномену); номінативну (слугує для найменування предметів і явищ, конструювання нового знання, явища, розуміння його властивостей та якостей); інформативну (обумовлює багатоаспектність образного прийняття інформації); мнемічну (сприяє кращому запам'ятовуванню інформації); евристичну (стимулює творче мислення); комунікативну (є способом трансляції думки, розвиває комунікативні здібності); емоційно-експресивну (формує яскраві асоціації, змінює настрій учнів, впливає на їхню поведінку); образотворчу (надає виробу виразності, привертає увагу); інструментальну (є інструментом впливу на когнітивні процеси особистості); моделюючу (допомагає створити різно-

манітні ситуації, змоделювати продовження або зміну сюжетної лінії) (Пелешенко, 2019).

Навчальна і позанавчальна робота з розвитку мовлення дітей з ООП за допомогою метафоричних асоціативних казок містить: корекційне формування лексичного і граматичного ладу мови, цілеспрямований розвиток фразової мови, навичок мовленнєвого спілкування і навчання розповіданню. Найпопулярнішими є казкотерапевтичні техніки (пригадування улюбленої казки, малювання казки чи її фрагменту, розповідання казки, групове вигадування казки за методикою «продовж казку за спонтанно обраною метафоричною картою», слухання власних казок, театралізація метафоричних казок) можна успішно використовувати під час корекційного консультування, особливо первинного, з метою встановлення сприятливої, доброзичливої атмосфери. Словесна творчість дітей під час складання казок за допомогою метафоричних карток проявлено в знаходженні слів і мовних виразів, які можливо більш точно допомагали утворювати складні речення та зв'язний текст. Варто зауважити, що для сучасного дошкільника часто висловити свою думку буває дуже важко, а методика складання власних казок за допомогою метафоричних асоціативних карток сприяла розвитку комунікативних здібностей та словесної творчості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Метафоричні асоціативні карти є ефективним практичним методом творчої роботи з дітьми дошкільного віку з ООП, перспективним напрямом розвитку педагогічної науки. Це універсальний психологічний інструмент, який апелює до підсвідомості дитини, що використовують і для діагностики, психокорекції, і для розвитку дошкільника, розкриття його творчих здібностей. Ця педагогіко-психологічна технологія відносимо до нового напрямку в педагогічному інструментарії, що розвиває насамперед комунікативні уміння, представлені такими показниками: уміння формувати висловлювання, спілкування із учасниками; встановлювати адекватні доброзичливі міжособистісні стосунки, у тому числі за допомогою казкотерапевтичних технік; налаштовувати професійну комунікацію у процесі роботи з учасниками, створювати сприятливу атмосферу для спілкування; інтерпретувати вербальну та невербальну інформацію, отриману у вигляді продуктів творчої діяльності (казок, малюнків тощо).

Упровадження МАК-технік під час складання метафоричної асоціативної казки у роботі з дошкільниками з ООП дає змогу ефективно взаємодіяти у групах, приділяти

увагу виробленню соціальних навичок, опанувати комунікативні навички, навчальна діяльність дітей стає ефективнішою та раціональнішою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеенко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. Науково-методичний посібник. К., 2007. 152 с.
2. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. 308 с.
3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogiv i batjkiv / Ukladachi N. V. Zajerкова, A. O. Trejtjak. K., 2016. 68 с.
4. Кононко О. Розвиваємо мовлення. *Бібліотечка вихователя дитячого садка*. 2008. № 10.
5. Косяк О. Я. Метафорична казка як елемент політичного міфу у структурі символізації політичного простору. URL: Необхідність розвитку політичної мікробіології необхідна для захисту суспільствознавства в ситуації непрозорості безпосередньо в стратегічному розвитку держави. (allbest.ru)
6. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 24. С. 321–325.
7. Пелешенко О. В., Гордієнко К. В. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога / [електронний ресурс]. – Режим доступу: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87
8. Фабрічева М. Метафоричні асоціативні карти, як можливість читати несвідоме. К, 2014. 100 с.

REFERENCES:

1. Aleksejenko T. F. (2007) Socializacija osobystosti: mozhlyvosti j ryzky [Socialization of the individual: opportunities and risks]. Naukovo-metodychnyj posibnyk. K., 2007. 152 s. (in Ukrainian)
2. Ghavrylov O. V. (2009) Osoblyvi dity v zakladi ta socialjnomu seredovyshhi [Special children in the institution and social environment]: navch. posib. Kam'janecj-Podiljsjkyj : Aksioma, 2009, 308 s. (in Ukrainian)
3. Inkljuzyvna osvita vid A do Ja: poradnyk dlja pedagoghiv i batjkiv (2016) [Inclusive education from A to I: an advisor for educators and parents] / Ukladachi N. V. Zajerкова, A. O. Trejtjak. K., 2016. 68 s. (in Ukrainian)
4. Kononko O. (2008) Rozvyvaiemo movlennia. [We develop speech.] Bibliotечka vykhovatelja dytiachoho sadka. № 10. (in Ukrainian)
5. Kosiak O. Ya. Metaforychna kazka yak element politychnoho mifu u strukturi symvolizatsii politychnoho prostoru [Metaphorical Fairy Tale as an Element of Political Myth in the Structure of Symbolization of Political Space]. URL: Neobkhdnist rozvytku politychnoi mikrobiolohii neobkhdna dlia zakhystu suspilstvoznavstva v sytuatsii neprozorosti bezposeredno v stratedichnomu rozvytku derzhavy. (in Ukrainian)
6. Martynenko I. V. (2013) Osoblyvosti mizhosobystisnoji komunikaciji u ditej iz normalnym ta porushenym movlennjevim rozvytkom [Features of interpersonal communication in children with normal and impaired speech development] // *Naukovyj chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. Serija 19: Korekcijsna pedagoghika ta specialna psykholohija. Vyp. 24,s. 321–325. (in Ukrainian)
7. Peleshenko O. V., Ghordijenko K. V. (2019) Metaforychni asociatyvni karty jak suchasnyj metod konsuljtacijnoji roboty psykhologha [Metaphorical associative maps as a modern method of consulting work of a psychologist] / [elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87 (in Ukrainian)
8. Fabricheva M. (2014) Metaforychni asotsiatyvni karty, yak mozhlyvist chytaty nesvidome [Metaphorical associative maps as an opportunity to read the unconscious]. K, 100 s.45 (in Ukrainian)

УДК 37.011.3-051:005.336.2]: 378.147-026.12-024.63

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.3>

Ірина ТОМАШЕВСЬКА

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

ORCID: 0000-0002-6853-387X

Бібліографічний опис статті: Томашевська, І. (2023). Моделювання процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців педагогічної освіти засобами інтерактивних технологій. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 17–22, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.3>

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Підготовка сучасного фахівця педагогічної освіти передбачає формування особистості готової успішно виконувати професійні завдання у сучасних соціально-економічних умовах та здатної до ефективної міжкультурної комунікації.

На основі вивчення низки міжнародних нормативних актів ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи та нормативно-правової бази України доведено важливість міжкультурної компетентності для майбутнього педагога та необхідність активного пошуку шляхів налагодження міжкультурної взаємодії в полікультурному середовищі освітнє середовище

У цьому аспекті міжкультурна компетентність стає рушійною силою розвитку особистості майбутнього педагога, здатного протистояти негативним глобальним викликам, готовому до ефективної міжкультурної взаємодії з колегами в освітньому просторі.

Зроблений акцент на важливе соціокультурне значення міжкультурної компетентності в сучасному суспільстві. Проаналізовано етимологічну близькість термінів “компетенція” і “компетентність”, враховуючи сучасні вітчизняні та зарубіжні наукові дослідження.

У статті висвітлено питання використання інтерактивних технологій, як актуальних засобів формування та розвитку міжкультурної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти. Вказано на полікультурну освіту, яка у сучасному світі є важливим елементом системи вищої освіти, зазначивши, що вона є необхідною для майбутніх педагогів.

Висвітлено питання професійної компетентності педагога з точки зору акмеології. Акцентовано увагу на певній сукупності знань, навичок і умінь, загальних для всіх комунікантів, для повноцінного культурного взаєморозуміння партнерів по спілкуванню з представниками інших культур в реальному поліміжкультурної комунікації

У статті запропоновано структуру моделі формування міжкультурної компетентності із використання інтерактивних технологій, що набуває особливої актуальності та є відображенням об’єктивних запитів суспільства щодо якісної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, інтерактивні технології, модуль, майбутні фахівці педагогічної освіти, міжкультурне спілкування.

Ірина ТОМАСHEVS’КА

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

ORCID: 0000-0002-6853-387X

To cite this article: Tomashevs’ka, I. (2023). Modeliuvannia protsesu formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pedahohichnoi osvity zasobamy interaktyvnykh tekhnolohii [Modeling the process of formation of intercultural competence of the future specialist of pedagogical education by means of interactive technologies]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 17–22, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.3>

MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

The training of a modern specialist in pedagogical education involves the formation of a personality ready to successfully perform professional tasks in modern socio-economic conditions and capable of effective intercultural communication.

Based on a study of a range of international regulations United Nations, UNESCO, Council of Europe and the legal framework of Ukraine the importance of intercultural competence for the future educator is proved and the need for active search for ways to establish intercultural interaction in the multicultural educational environment of preschool institutions was emphasized.

In this aspect, intercultural competence becomes a driving force for the development of the future teacher's personality, capable of facing negative global challenges, ready for effective intercultural interaction with colleagues in the educational space.

Scientific information on the structure of intercultural competence of future pedagogical education specialists has been summarized and systematized, and the structural components of this phenomenon have been singled out.

Emphasis is placed on the important sociocultural significance of intercultural competence in modern society. The etymological proximity of the terms "competence" and "competence" is analyzed, taking into account modern domestic and foreign literature.

The article highlights the issue of using interactive technologies as relevant means of forming and developing intercultural competence of students of higher pedagogical education. Modern interactive technologies have unique opportunities for the formation of intercultural competence of future teachers.

Polycultural education is indicated, which in the modern world is an important element of the higher education system, noting that it is necessary for future teachers.

The question of the teacher's professional competence from the point of view of acmeology is highlighted. Attention is focused on a certain set of knowledge, skills and abilities common to all communicators, for full-fledged cultural mutual understanding of communication partners with representatives of other cultures real multicultural communication.

The article proposes the structure of the model for the formation of intercultural competence using interactive technologies, which is gaining particular relevance and is a reflection of the objective demands of society regarding the quality training of future teachers.

Key words: *intercultural competence, interactive technologies, module, future specialists of pedagogical education, intercultural communication.*

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір пов'язана із пошуком нових шляхів формування особистості сучасного фахівця педагогічної освіти, здатного вільно орієнтуватися в полікультурному світі, розуміючи його цінності та смисли, втілюючи їх в особистісній екзистенційній позиції та гідних зразках цивілізованої поведінки у процесі взаємодії на міжнародному рівні.

Україна швидкими темпами стає активним учасником освітньої та культурної взаємодії. Тому, одним із завдань вищої освіти сьогодні є формування міжкультурної компетентності, оскільки вона сприяє налагодженню успішного діалогу, що є запорукою мирної зовнішньої політики. Особливо варто наголосити на значущості формування даної компетентності у майбутніх педагогів, оскільки в сучасному світі саме вчитель є тим, хто здатний навчити підрастаюче покоління, яке гідно представлятиме свою та інші культури і взаємодіяти у міжнародному просторі.

У даному контексті перед вищою освітою постає комплекс проблем та завдань, які вклю-

чають: розвиток аксіологічних переконань особистості через її збагачення універсальними та національно-специфічними цінностями своєї та інших культур, посилення загальнокультурного змісту освіти, пов'язаного з глибиною розуміння феноменів людського життя, поліфонічним світобаченням, що передбачає гармонію знань, почуттів та творчих дій.

Актуальність теми. Нове ХХІ століття вимагає педагога, який має володіти не лише професійними знаннями та вміннями, а й мати здатність та готовність до міжкультурного діалогу. В епоху глобалізації міжкультурний діалог передбачає, щодо майбутнього педагога, нові вимоги оволодіння професійними та міжкультурними компетентностями. Проблема формування міжкультурної компетентності педагога, що є актуальною у світовому науковому просторі, обумовлює готовність педагога виступати учасником професійно значущих ситуацій міжкультурної взаємодії.

Мета статті передбачає розкриття особливостей моделювання процесу формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців

педагогічної освіти засобами інтерактивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі формування міжкультурної компетентності у різних її аспектах присвятили свої наукові пошуки вітчизняні учені: О. Гомзякова (полікультурна компетентність), Д. Демченко (професійна іншомовна компетентність), О. Желнова, С. Зайцева, Н. Кожем'яко, О. Калити, Ю. Марченко, Л. Писаренко, Н. Потlachук, О. Семенов, Л. Насіленко, М. Ценко, С. Циганій (професійна комунікативна компетентність), І. Харченко (термінологічна компетентність), Л. Морської (медіаторська компетентність), О. Федорчук (фахово-інформатична компетентність). Теоретичне підґрунтя, зокрема сутність та механізми становлення розглядали Н. Гальчун, І. Сафонова), особливості формування міжкультурної компетентності студентів у наукових розвідках розкрили М. Байрем, О. Данищенко, С. Радул. Окремі аспекти формування міжкультурної компетентності фахівців різних спеціальностей запропоновано в дослідженнях таких вітчизняних науковців, як: Т. Атрощенко, Т. Бондар, О. Грива, О. Гуренко, І. Ключковська, І. Козубовська, Н. Микитенко, Н. Ничкало, О. Пинзенник, Л. Пуховська, Н. Самойленко, С. Сисоєва, Ю. Яценко та ін.

У нашому дослідженні прийняли до уваги і наукові пошуки зарубіжних вчених, які характеризували специфіку та особливості формування міжкультурної компетентності: G. Chen, D. Deardorff, K. Knapp, J. Knight, C. Kramersch, A. Moosmüller, Olson & Kroeger, і ін.

Виклад основного матеріалу У сучасних умовах важливу роль у формуванні міжкультурної компетенції у студентів закладів вищої освіти відіграють інтерактивні технології. Інтерактивне навчання своєю метою має створення таких умов, за яких кожен студент активно долучений до процесу навчання. Інтерактивні технології – це моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення питань на підставі аналізу обставин та ситуації, проникнення інформаційних потоків у свідомість. Істотний внесок у дослідження інтерактивних методів та їх використання в освітньому процесі зроби вітчизняні вчені: Н. Волкова, Г. Коберник, О. Комар, Г. Кучерова, О. Пометун, Н. Побірченко, Т. Торчинська та інші.

Дослідженню змісту, форм і механізмів здійснення інтерактивного навчання присвячено роботи зарубіжних педагогів, серед яких D. Byrne, H. Brown, L. van Laer, L. Pola, F. Klipel та ін..

У процесі дослідження теми використовувалися як теоретичні методи дослідження, такі як аналіз, синтез, конкретизація, зіставлення, узагальнення, і емпіричні методи: спостереження, анкетування, опитування, педагогічний експеримент.

На основі аналізу наукових досліджень з проблеми міжкультурної компетентності нами сформульовано визначення поняття міжкультурної компетентності педагога, яке ми тлумачимо як *інтегративний, особистісно-професійний феномен особистості, що уможливорює педагогу здійснювати ефективно педагогічну діяльність в умовах співіснування багатоманітного культурного та освітнього середовища*.

Говорячи про структуру міжкультурної компетентності, варто зазначити, що різні автори мають своє бачення цього питання.

Узагальнивши наукові дослідження щодо структури міжкультурної компетенції, нами визначено трикомпонентну структуру міжкультурної компетентності, що охоплює такі компоненти: особистісний (особистісні якості: толерантність, емпатія, доброзичливість); когнітивний (знання культури, мови, цінності, різні засоби спілкування та ін.); процесуальний (вміння та навички спілкування з багатокультурним соціальним оточенням).

Процес формування міжкультурної компетентності стає невід'ємною складовою комунікативної компетентності і набуває особливої значущості в сучасній освіті. Вирішення проблеми щодо її сформованості стає можливим за умови, що міжкультурна компетентність виділена як одна з основних цілей навчання у державних стандартах та вимогах щодо результатів навчання.

Перед кожним педагогом стоїть завдання змоделювати навчальний процес так, щоб він сприяв ефективності навчання. Варто зазначити, що при моделюванні можна виділити окремі компоненти, простежити взаємозв'язки, просторові відносини між компонентами структури, виявити умови реалізації. Теорія моделювання базується на сучасних науково-теоретич-

них положеннях розвитку особистості людини, в основі яких лежить принцип гуманізму. Зasadничими основами є ставлення до людини як найвищої цінності соціального буття, суб'єкта пізнання, спілкування та творчості.

Як вважає Є. Лодатко «уміння розроблення та використання наукових моделей належать до переліку компетентностей сучасного педагога». Учений переконаний, що «без опанування основ педагогічного моделювання неможливо успішно здійснити опис власної системи педагогічної діяльності, аналізувати й удосконалювати її, презентувати колегам і замовникам освітніх послуг тощо» (Лодатко, 2011, с. 340).

У науковому дискурсі поняття «модель» найчастіше асоціюється зі схемою побудови особливої композиції щодо удосконалення чи ефективності визначеного предмету дослідження. Основне завдання таких конструкцій полягає у спробі ґрунтовніше вивчити означений феномен через структуровану форму представлення. Для цього встановлюється певний взірець (образ), визначається логістика, механізми, технології, зв'язки та умови просування від реального об'єкта до його ідеалу.

Нам імпонує позиція С. Вітвицької, яка вважає, що «модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі» (Вітвицька, 2003, с. 31).

Основними напрямками діяльності педагога при формуванні міжкультурної компетентності здобувачів освіти педагогічної галузі визначено: освітній процес в закладі вищої освіти; чітка організація самостійної пізнавальної та творчої діяльності студентів; складові частині виховного процесу.

У архітектоніку педагогічної моделі формування міжкультурної компетентності ми внесли *змістовно-організаційний блок, який включає організаційно-педагогічні умови формування міжкультурної компетентності.*

Під педагогічними умовами, які застосовуються до запропонованої нами моделі, слід розуміти сукупність таких організаційних заходів, які необхідні для створення середовища, метою якого є підвищення ефективності процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх педагогів а саме: створення інтелектуально-творчого середовища у процесі

навчання; створення умов актуалізації міжкультурної компетенції. Інтелектуально-творче середовище є постулатом ефективної роботи цієї моделі, оскільки вона є чинником мотивації студентів у процесі навчання. Саме в такому середовищі для успішного навчання студентів викладачем використовуються технології, які мають творчий характер – проблемні, пошукові, евристичні, дослідні, проектні, які добре поєднуються з методами самостійної, індивідуальної та групової роботи. Ці методи можна поєднати загальною назвою – інтерактивні технології, які й використовуються нами у цьому дослідженні.

Для актуалізації міжкультурної компетентності необхідно створювати умови, здатні умовити здобувачів освіти до здобуття знань та усвідомленню значущість отриманих знань. Через використання в освітньому процесі творчих проєктів, інтерактивних завдань, спілкування з іноземними студентами дає можливість студенту зреалізувати себе у спілкуванні, відчувати свої сили, застосувати придбані навички, проявити себе тощо.

Основною частиною розробленої нами моделі, що відображає безпосередньо сам процес формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої педагогічної освіти, є інтерактивні технології.

У сучасному науковому дискурсі існує значне урізноманітнення підходів щодо систематизації технологій активного навчання, нам імпонує наукове тлумачення ІТН (інтерактивні технології навчання) – О.І. Пометун, який вважає, що сутність інтерактивних методів навчання полягає в тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співнавчання (навчання у взаємодії та співпраці), в якому і вчитель, і учні є суб'єктами навчання. Учитель у такій моделі навчання – лише організатор і координатор інтерактивної взаємодії» (Пометун, 2008, с. 97).

До інтерактивних технологій, які сприяють ефективному отриманню та засвоєнню знань у ракурсі даного дослідження відносяться: ротаційні (змінні) трійки; мозковий штурм; рольова (ділова) гра; робота у малих групах; дискусія; «броунівський рух»; «дерево рішень»; «акваріум» та ін.

Використання таких прийомів у процесі навчання сприяє закріпленню мовних форм

у пам'яті, створення більш стійких зорових і слухових образів, підтримки інтересу та активності студентів.

Форми організації процесу навчання при формуванні міжкультурної компетентності у студентів це активні та інтерактивні форми, які передбачають використання сучасних видів техніки, творчий підхід та високий рівень мотивації викладача та студентів.

Завершальною ланкою моделі є оцінно-результативний елемент, який спрямований на виявлення результатів засвоєння знань та умінь майбутніх педагогів. Варто зазначити, що розроблена модель може змінюватися. Гнучкість цієї моделі дозволяє коригувати її в освітньому процесі із застосуванням нових технологій та методів.

Здобувачі вищої педагогічної освіти через систему гуманітарних освітніх компонент, найкраще можуть відобразити цінність полікультурної освіти, вивчаючи історію культуру країн світу, студент розуміє унікальність кожної країни в світі. Це спосіб усвідомлення важливості як кожного народу з його культурними традиціями, так і кожної окремої людини загалом. Через вивчення іноземної мови, вивчаємо іншу культуру.

Таким чином, говорячи про значущість полікультурного контексту освітнього процесу, можна відзначити, що полікультурна освіта покликана сформувати ідентичність з культурами певної соціальної групи, спільноти регіону, певної держави, людства; розвинути повага до культурної самобутності, готовність та здатність до міжкультурної взаємодії.

Розгляд усіх аспектів моделі формування міжкультурної компетентності м майбутніх педагогів засобами інтерактивних технологій, дає нам можливість визначити принципи, на яких будуватиметься процес навчання: принцип системності (необхідність формування у студентів повної системи знань, умінь та навичок); принцип свідомості та активності (формування у тих, хто навчається, мотивації до вчення, пізнавальних потреб, переконаності у необхідності вивчення матеріалу); принцип свідомості та творчої активності (активізація креативної та дослідницької активності студентів); принцип саморозвитку та коригування (має на увазі можливість змін елементів у рамках поставленої мети).

Ефективність застосування інтерактивних технологій для формування міжкультурної компетентності передбачала побудову процесу взаємодії студентів, педагога, а також з освітнім середовищем. Головна ідея використання даної технології на заняттях полягає в тому, що всі студенти виявляються залученими до процесу навчання. Кожен зі студентів робить свій особливий внесок, йде активний обмін знаннями. Таким чином, освітній процес здійснюється при постійній, активній взаємодії його учасників, що сприяє підвищенню її ефективності.

Висновки. У цьому дослідженні інтерактивні технології розглядалися нами як вид групових методів активного соціально-педагогічного навчання, спрямованих на розширення комунікативної діяльності студентів у процесі вирішення ними навчально-професійного завдання. Навчання було спрямоване на розвиток у студентів умінь та навичок роботи з іншими людьми та міжкультурного спілкування, здатність орієнтуватися в велику кількість інформації, правильно вирішувати конфліктні ситуації, що виникають, а також сприяти їх запобігання, приймати рішення самостійно і в групі, уміння слухати інших та доводити свою точку зору, проектувати свою подальшу діяльність відповідно до умов, що змінюються.

У ході експерименту доведено ефективність використання інтерактивних технологій при формуванні міжкультурної компетентності студентів напряму підготовки «Педагогічна освіта» з двома профілями підготовки Історія та Англійська мова. Так, після формуючого експерименту у контрольній групі 80% осіб продемонстрували високий рівень сформованості мовного компонента, 20% – середній рівень; 80% людей показали високий рівень сформованості культурно-історичного компонента, 20 – середній рівень; у всієї експериментальної групи (100%) високий рівень сформованості аксіологічного компонента.

Таким чином, під час інтерактивного навчання навчальні можливості студентів активізуються шляхом залучення їх до діалогу, під час якого пропонується висловлювання та підтвердження своєї точки зору замість використання вже «готової» інформації. Інтерактивні технології сприяють розвитку мотивації, ініціативи, незалежності суджень, здатність до спів-

робітництва. Ці технології сприяють розвитку когнітивних процесів, що залучають до активної участі у процесі навчання, спонукають до спільної діяльності, до діалогу, що забезпечує формування міжкультурної компетентності у майбутній педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи. Метод. посіб. для студ. Київ. Центр навчальної літератури. 2003. 316 с.
2. Кожевнікова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2016. № 2 (17). С. 120–125.
3. Лодатко Є. О. (2011) Педагогічні моделі, педагогічне моделювання і педагогічне вимірювання: that is that? *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис. У 2-х т. Вип. 3 2011. Т. 1. 2011. С. 339–344.*
4. Пометун, О. Інтерактивні методи навчання. *Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України*. К. Юрінком Інтер. 2008. 140с.
5. Banks J. An Introduction to Multicultural Education. Allyn&Bacon, 2008. 480 p.
6. Kowalczyk Larysa. Полікультурність і міжкультурна компетентність у контексті формування культури професійного мислення вчителя. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. t. XVII. 2015. s. 225–244.*
7. Kryshtanovych M., Kotyk T., Tiurina T., Kovrei D., Dzhanda H. Pedagogical and Psychological Aspects of the Implementation of Model of the Value Attitude to Health. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Vol. 11(2Sup1). 2020. P.127-138. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000652190600011>.*
8. Olson, C. L. & Kroeger, K. R. Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education, № 5, 2001. С.116-137.*
9. Zhai, L. & Scheer, S. D. Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education, № 45, 2004. С. 39-51.*

REFERENCES:

1. Vitvytska S. S. (2003) Osnovy pedahohiky vyshchoi shkoly. Metod. posib. dlia stud. Kyiv. Tsentr navchalnoi literatury. 2003. 316 s. [in Ukrainian]
2. Kozhevnikova, A., Dudko, Ya., Holubenko, N. (2016) Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia yak vazhlyvyi chynnyk uspishnoi pedahohichnoi diialnosti. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohika. № 2(17). 2016. S. 120–125. [in Ukrainian]*
3. Lodatko, Ye. O. Pedahohichni modeli, pedahohichne modeliuвання i pedahohichne vymiryuvannia: that is that? *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. Vyshcha osvita Ukrainy: Teoretychnyi ta naukovometodychnyi chasopys. U 2-kh t. Vyp. 3 2011. T. 1. S. 339–344. [in Ukrainian]*
4. Pometun, O. Interaktyvni metody navchannia (2008) *Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy. K. Yurinkom Inter. 2008. 140s. [in Ukrainian]*
5. Banks J. (2008) An Introduction to Multicultural Education. Allyn&Bacon, 480 p.
6. Kowalczyk Larysa. (2015) Polikulturnist i mizhkulturna kompetentnist u konteksti formuvannia kultury profesiinoho myslennia vchytelia. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. t. XVII, s. 225–244.*
7. Kryshtanovych M., Kotyk T., Tiurina T., Kovrei D., Dzhanda H. Pedagogical and Psychological Aspects of the Implementation of Model of the Value Attitude to Health. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. Vol. 11(2Sup1). P. 127-138. 2020. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000652190600011>.*
8. Olson, C. L. & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education, № 5, 2001, S. 116-137.*
9. Zhai, L. & Scheer, S. D. (2004). Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education, № 45, 2004. S. 39-51.*

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 373

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.4>

Вікторія АТАМАНЧУК

доктор філологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання, Національний центр «Мала академія наук України», вул. Дегтярівська, 38-44, м. Київ, Україна, 04119;

головний 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: 0000-0002-5211-2480

Бібліографічний опис статті: Атаманчук, В. (2023). Навчання української мови учнів 5–6 класів шкіл з мовами національних меншин крізь призму сучасних підходів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 23–28, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.4>

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН КРІЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ

Стаття присвячена розглядові специфіки навчання української мови учнів 5–6 класів у школах з мовами національних меншин у контексті сучасних наукових досягнень. Увага приділяється окресленню сучасних освітніх реалій, що вимагають адаптації прийомів і методів навчання мови до особливостей суспільних трансформацій, які визначаються розвитком цифрових технологій, збереженням полікультурного середовища тощо. У статті розглядаються підходи до навчання української мови, що визначають методи, прийоми, способи, засоби навчання для формування цілісного уявлення про ті аспекти дійсності, які відображені у навчальному матеріалі.

Визначається, що найбільш вагомими підходами до навчання української мови учнів 5–6 класів у школах з мовами національних меншин є: компетентнісний підхід, особистісний підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, компаративний підхід. Наголошується, що вказані підходи ефективно доповнюють один одного.

У статті наголошується, що компетентнісний підхід базується на узгодженому поєднанні теоретичних знань і практичних навичок, зокрема комунікативних навичок, які засвідчують здатність висловлювати та сприймати інформацію, здатність здійснювати логічні операції (аналізу, порівняння, обґрунтування, узагальнення, систематизації тощо) і здатність демонструвати предметні уміння і навички у відповідності до програмного матеріалу.

Підкреслюється, що особистісний підхід у процесі навчання української мови виявляється насамперед у створенні оптимальних умов для формування здатності самостійно аналізувати певні мовні факти, висловлювати власні міркування, спостереження, враження у процесі зв'язного мовлення, проектувати розвиток заданої ситуації, використовуючи певні мовні засоби тощо.

У статті вказується, що збалансоване використання різних підходів (компетентнісного, особистісного, діяльнісного, комунікативного, компаративного) сприяє підсилению ефективності під час навчання української мови.

Ключові слова: навчання української мови, компетентнісний підхід, особистісний підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, компаративний підхід.

Viktoriiia ATAMANCHUK

Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Information and Didactic Modeling, National Center “Junior Academy of Sciences of Ukraine”, Dehtiarivska str., 38-44, Kyiv, Ukraine, 04119;

Chief Researcher of the Department of Teaching Languages of National Minorities and Foreign Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Sichovyh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-5211-2480

To cite this article: Atamanchuk, V. (2023). Navchannia ukrainskoi movy uchniv 5–6 klasiv shkil z movamy natsionalnykh menshyn kriz pryzmu suchasnykh pidkhodiv [Learning of the Ukrainian language by the pupils of 5–6 grades in schools with the languages of national minorities through the prism of modern approaches]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 23–28, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.4>

LEARNING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE BY THE PUPILS OF 5–6 GRADES IN SCHOOLS WITH THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES THROUGH THE PRISM OF MODERN APPROACHES

The article is devoted to consideration of the specifics of learning the Ukrainian language for 5th–6th grade pupils in schools with the languages of national minorities in the context of modern scientific achievements. Attention is paid to the delineation of modern educational realities, which require the adaptation of techniques and methods of language learning to the features of social transformations, which are determined by the development of digital technologies, the preservation of a multicultural environment, etc. The article examines approaches to learning the Ukrainian language, which determine the methods, techniques, means of learning to form a holistic view of those aspects of reality that are reflected in the educational material.

It is determined that the most important approaches to teaching the Ukrainian language to pupils of grades 5–6 in schools with the languages of national minorities are: competency-based approach, personal approach, activity approach, communicative approach, comparative approach. It is emphasized that these approaches effectively complement each other.

The article emphasizes that the competency-based approach is aimed at a coordinated combination of theoretical knowledge and practical skills, in particular, communication skills, which prove the ability to express and perceive information, the ability to perform logical operations (analysis, comparison, justification, generalization, systematization, etc.) and the ability to demonstrate subject skills in accordance with the program material.

It is emphasized that a personal approach in the process of learning the Ukrainian language manifests itself primarily in the creation of optimal conditions for the formation of the ability for a person to independently analyze certain linguistic facts, express one's own reasoning, observations, impressions in the process of coherent speech, project the development of a given situation, using certain linguistic means, etc.

The article indicates that the balanced use of different approaches (competency-based approach, personal approach, activity approach, communicative approach, comparative approach) helps to increase the effectiveness of learning the Ukrainian language.

Key words: *learning the Ukrainian language, competency-based approach, personal approach, activity approach, communicative approach, comparative approach.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Освіта в Україні перебуває у стані трансформації, що передбачає пошук, апробацію та застосування інноваційних методів навчання з урахуванням проблем розвитку сучасного суспільства, у якому важливу роль відіграє інформатизація, а також відбір, сприймання та здатність адекватно опрацювати інформацію. У цьому контексті варто розглянути особливості навчання української мови учнів 5–6 класів шкіл з мовами національних меншин, оскільки українська мова є важливим засобом спілкування, що дає можливість акумулювати та ефективно засвоювати різноманітну інформацію, формувати важливі світоглядні орієнтири, створюючи простір для інтеграції розмаїтих мовно-культурних особливостей.

Важливого значення набуває окреслення підходів до навчання української мови, як визначених категоріальних орієнтирів, що детермінують специфіку та особливості розгляду

навчального матеріалу й визначають методи, прийоми, способи, засоби навчання тощо з метою формування цілісного уявлення про ті аспекти дійсності, які відображені у навчальному матеріалі і які доцільно розглядати у відповідності до певної стратегії, що дозволяє здійснити цей розгляд максимально ефективно.

Мета статті – визначити основні підходи до навчання української мови у 5–6 класах шкіл з мовами національних меншин; охарактеризувати сутність цих підходів та специфіку їхньої реалізації у процесі навчання української мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження підходів до навчання української мови визначаються достатньо широким тематичним спектром. З-поміж цих досліджень варто виокремити праці науковців Т. Грубої (Груба, 2019), І. Кучеренко (Кучеренко, 2018), Л. Рускуліс (Рускуліс, 2019), Т. Шелехової (Шелехова, 2015), які спрямовані на висвітлення основних підходів у процесі навчання

української мови, на детальне вивчення окремих підходів під час навчання мови тощо.

Варто також відзначити наявність праць практично спрямування, у яких висвітлюються підходи до навчання української мови, що свідчить про належний рівень практичної реалізації (Голуб та ін., 2017; Фідкевич, Богданець-Білокаленко, 2020).

Виклад основного матеріалу. З-поміж сучасних підходів до навчання української мови учнів 5–6 класів можна виокремити найбільш вагомі підходи, які також адаптовані для застосування у школах з мовами національних меншин: компетентнісний підхід, особистісний підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, компаративний підхід. Варто відзначити, що між вказаними підходами існує чимало точок перетину, що забезпечує їхню ефективну взаємодію і взаємодоповнення. У відповідності до Державного стандарту базової середньої освіти 2020 р., компетентнісний підхід розглядається як основоположний і обов'язковий для реалізації у середній школі.

У чинних програмах з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів із мовами національних меншин належна увага приділяється визначенню підходів до навчання української мови. Автори програми з української мови для класів з навчанням угорською мовою акцентують увагу на комунікативно-функціональному підході: «Комунікативно-функційний підхід, що лежить в основі навчання української мови, пріоритетним передбачає саме розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності, а робота над мовною теорією, формування знань і умінь з мови підпорядковується завданням розвитку мовлення. Тому зміст програмового матеріалу в кожному класі розпочинається мовленнєвою змістовою лінією» (Гнаткович та ін., 2021, с. 3).

У програмі з української мови для класів з навчанням румунською мовою також підкреслюється вагомість комунікативного підходу: «Сучасний підхід до вивчення української мови передбачає передовсім формування в школярів комунікативної компетентності – здатності спілкуватися за допомогою мови в будь-якій життєвій ситуації, користуватися мовою не тільки як засобом спілкування, а й навчання, пізнання навколишньої дійсності» (Фонарюк та ін., 2021, с. 135). Безперечно важливість компетентнісного підходу простежується у програмі

з української мови для класів з навчанням молдовською мовою. Водночас автори наголошують на необхідності застосовувати компаративний підхід (Свінтковська та ін., 2021, с. 3), що допомагає чіткіше визначати подібності / відмінності при порівнянні слов'янських і романських мов.

Окреслення ключових підходів до навчання відіграє вагомую роль у Державному стандарті базової середньої освіти, який визначає загальні принципи формування навчальних програм. Так, на основі компетентнісного підходу у Державному стандарті визначаються вимоги до результатів навчання. До однієї із ключових компетентностей у стандарті зараховується вільне володіння українською мовою, що передбачає наявність таких вмінь: «здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі на основі знання функцій мови, ресурсів (лексика, граматики) і норм сучасної української літературної мови, типів мовної взаємодії, особливостей стилів мовлення інформаційних та художніх текстів, медіатекстів тощо; здобувати та опрацьовувати інформацію з різних (друкованих та цифрових, зокрема аудіовізуальних) джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати її та використовувати для комунікації в усній та письмовій формі, для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей; відповідально, усвідомлюючи цінність української мови як мови взаємодії на всій території держави, використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження» (Державний стандарт, 2020).

Отже, важливим фактором навчальної діяльності, зафіксованим у Державному стандарті, виявляється компетентнісний підхід у вигляді набуття знань, досвіду, практичних навичок та здатність їх використовувати у практичній сфері, а його проекція на мовознавчу сферу орієнтує на формування прикладних результатів у вигляді здатності спілкуватися українською мовою, використовуючи широкий мовний арсенал, здобувати і накопичувати знання, використовуючи набуті мовні вміння і навички, та оперувати ними у відповідності до конкретних цілей, можливостей, потреб.

Компетентнісний підхід базується на узгодженому поєднанні теоретичних знань із мож-

ливостями їхнього практичного застосування. У процесі навчання української мови учнів 5–6 класів шкіл з мовами національних меншин компетентнісний підхід варто розглядати з позицій формування конкретних комунікативних навичок, що засвідчують здатність до висловлювання та сприйняття інформації на належному рівні; здатність здійснювати певні логічні операції (аналізу, порівняння, обґрунтування, узагальнення, систематизації тощо) і здатність демонструвати предметні уміння і навички у відповідності до програмного матеріалу.

У компетентнісному підході важливу роль відіграють наступні характеристики: у здобутті знань і умінь учнів пріоритетного значення набуває практична діяльність; створюються сприятливі передумови для практичної реалізації творчого потенціалу учнів; відбувається постійний розвиток і вдосконалення набутих умінь учнів; мотивація учнів, що втілюється у вигляді розуміння мети і цілей навчання, стає вагомим чинником навчальної діяльності; відбувається активне формування світоглядних орієнтирів як результату усвідомленої пошукової діяльності учнів; навчальний матеріал розглядається у контексті багатовимірного сприйняття, що забезпечує можливості його використання і практичного застосування у різноманітних сферах (самопізнання, міжособистісного спілкування, діалогу культур тощо); використання елементів інформаційно-комунікаційних технологій як ефективних засобів для реалізації практичних навичок учнів у процесі навчання.

Компетентнісний підхід розрахований на формування в учнів здатності пристосовуватися до постійно змінюваних умов соціально-культурного існування, виявляти гнучкість у застосуванні здобутих практичних навичок, адаптуючи їх до різноманітних контекстів.

Сучасні цивілізаційні досягнення, можливості використання різноманітних інформаційно-освітніх ресурсів, перспективи багатовекторного інтелектуального розвитку, що детермінуються фундаментальними моральними цінностями, зумовлюють необхідність використання інноваційних технологій навчання, які спрямовуються на розвиток творчих здібностей особистості. Саме спрямованість на розвиток творчих здібностей учнів

перетворює навчання на особистісно орієнтований процес, метою якого виявляється засвоєння знань, вироблення відповідних умінь і навичок, що виступають у ролі засобів формування світогляду особистості, розкриття особистісного потенціалу, а також спонукають до пізнавальної, пошукової діяльності, що, через усвідомлення важливих закономірностей, принципів, засобів пізнання, трансформується у самопізнання і відповідну самореалізацію.

Особистісний підхід у навчанні української мови учнів 5–6 класів дозволяє досягати максимального освітнього ефекту, оскільки сутність гуманітарних дисциплін становить вивчення різноманітних аспектів людського буття, інтерсуб'єктна взаємодія, формування і вираження позиції суб'єкта тощо. Під час навчання української мови особистісний підхід виявляється насамперед як створення оптимальних умов для формування здатності аналізувати певні мовні факти, явища, простежувати об'єктивні взаємозв'язки між ними і формулювати висновки про можливості подальшого самостійного використання визначених правил в інших контекстах та ситуаціях; здатність простежувати і відтворювати логічні взаємозв'язки у письмових та усних висловлюваннях; висловлювати власні міркування, спостереження, враження у процесі зв'язного мовлення; здатність проєктувати/прогнозувати розвиток заданої ситуації, використовуючи певні мовні засоби тощо.

У відповідності до вікових особливостей учнів 5–6 класів важливого значення у процесі навчання української мови набуває діяльнісний підхід, що забезпечує якісне засвоєння знань за допомогою вироблення здатності усвідомлено застосовувати здобуті знання у навчальній діяльності, за допомогою самостійного пошуку певних закономірностей, принципів у процесі виконання визначених практичних завдань, за допомогою використання елементів навчальної гри, що істотно розширює контекст навчальної діяльності, адаптуючи її, залежно від цілей і потреб, до моделювання конкретних дій, процесів, ситуацій тощо.

До переваг діялісного підходу варто зарахувати: формування видимих взаємозв'язків між теоретичними знаннями та їхнім практичним застосуванням у навчальній діяльності; здобуття учнями власного досвіду шляхом

перевірки правильності й ефективності обраної учнем (учнями) стратегії діяльності; формування здатності учнів обґрунтовувати власну позицію, сформовану унаслідок осмислення результатів навчальної діяльності; здобуття учнями вмінь відповідально ставитися до власної навчальної діяльності, у якій реалізуються елементи пошуку та дослідження; тренування і коригування конкретних навичок у результаті взаємодії з іншими учасниками навчальної діяльності, у тому числі – гри; реалізацію творчих здібностей у процесі навчальної діяльності.

Комунікативний підхід передбачає розвиток умінь учнів правильно сприймати, розуміти та відтворювати інформацію у різних її репрезентаціях, а також використовувати її для творчого переосмислення і подальшої інтерпретації у процесі різноманітних взаємодій. Особливо актуальним цей підхід виявляється при вивченні української мови у 5–6 класах шкіл з мовами національних меншин, оскільки спрямовує учнів до практичної реалізації та повсякчасного удосконалення здобутих умінь у процесі безпосереднього спілкування. З огляду на сказане, комунікативний підхід забезпечує формування навичок зв'язного мовлення, що передбачає здатність висловлюватися в усній та письмовій формі (зв'язно відтворювати певну навчальну інформацію, використовувати

її для формування самостійних висловлювань, зв'язно відповідати на запитання у процесі взаємодії, самостійно виконувати творчі завдання тощо).

Компаративний підхід також є необхідним у процесі вивчення української мови у 5–6 класах шкіл з мовами національних меншин, оскільки за допомогою використання методів та прийомів компаративного аналізу української мови і мов національних меншин створюються передумови для ефективного засвоєння навчального матеріалу учнями на основі вивчення / дослідження шляхом зіставлення подібностей і відмінностей у різних мовах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у відповідності до Державного стандарту базової середньої освіти, одним із ключових підходів до вивчення української мови у 5–6 класах шкіл з мовами національних меншин, є компетентнісний підхід, що допомагає зорієнтувати учнів насамперед на практичну реалізацію здобутих ними знань і умінь. Водночас комплексне застосування компетентнісного підходу у поєднанні із особистісним, діяльнісним, комунікативним, компаративним підходами у процесі навчання української мови сприяє підсиленню навчального ефекту завдяки синергії названих підходів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голуб Н. Б., Новосолова В. І., Шелехова Г. Т., Ярмолюк А. В. Навчання української мови учнів 5 класу на засадах компетентнісного підходу: посібник. К. : Видавничий дім «Сам», 2017. 144 с.
2. Груба Т. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1(64). С. 65–71.
3. Державний стандарт базової середньої освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-rovnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
4. Кучеренко І. Технологічний аспект вивчення української мови. *Дивослово*. 2018. № 6. С. 9–15.
5. Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням угорською мовою. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Гнаткович Т.Д., Шумицька Г.В., Борисова Є.Е., Лукач А.Ю. К., 2021. 102 с.
6. Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням румунською мовою. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Фонарюк Т.І., Кульбабська О.В., Філіп Ю.Л., Костіна-Кніжницька А.В., Сиротюк О.М.). К., 2021. 142 с.
7. Модельна навчальна програма «Українська мова для класів з навчанням молдовською мовою. 5-9 класи» для закладів загальної середньої освіти / Свінтковська С. А., Верготі Л. Т., Ткаченко С. І., Цимбал Т. В. К., 2021. 94 с.
8. Рускуліс Л. Когнітивно-комунікативний підхід у методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4(67). С. 182–187.
9. Фідкевич О. Л., Богданець-Білоskalенко Н. І. Навчально-методичний посібник «Нова українська школа»: теорія і практика формувального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти для педагогічних працівників. К.: Генеза, 2020. 96 с.

10. Шелехова Г. Урахування сучасних підходів до навчання української мови учнів 8-9 класів. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 2. С.2-7.

REFERENCES:

1. Holub N. B., Novosyolova V. I., Shelekhova G. T. & Yarmolyuk A. V. (2017). *Navchannia ukraïnskoi movy uchniv 5 klasu na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu : posibnyk* [Teaching Ukrainian language to 5th grade students based on the competence approach: manual]. Kyiv: Sam Publishing House. 144 p.
2. Hrubá T. (2019). Suchasni pidkhody do formuvannia movnoi osobystosti uchniv na urokakh ukraïnskoi movy (profilnyi riven) [Modern approaches to the formation of linguistic personality of students in Ukrainian language classes (professional level)]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences*, 1(64), 65–71.
3. State standard of basic secondary education, approved by the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated September 30, 2020 No. 898. URL:<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
4. Kucherenko I. (2018). Tekhnolohichni aspekt vyvchennia ukraïnskoi movy [Technological aspect of learning the Ukrainian language]. *Dyvoslovo – Amazing Word*, 6, 9–15.
5. Model curriculum “Ukrainian language for classes taught in Hungarian. 5-9 classes” for institutions of general secondary education (2021). Hnatkovich T. D., Shumytska G. V., Borisova E. E. & Lukach A. Yu. Kyiv. 102 p.
6. Model curriculum “Ukrainian language for classes taught in Romanian. 5-9 grades” for institutions of general secondary education (2021). Fonaryuk T. I., Kulbabska O. V., Filip Yu. L., Kostina-Knizhnytska A. V. & Syrotyuk O. M.). Kyiv. 142 p.
7. Model curriculum “Ukrainian language for classes with education in Moldavian. 5-9 classes” for general secondary education institutions (2021). S. A. Svintkovska, L. T. Vergoti, S. I. Tkachenko & T. V. Tsymbal. Kyiv. 94 p.
8. Ruskulis L. (2019). Kohnityvno-komunikatyvnyi pidkhid u metodychnii systemi formuvannia linhvistychnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv ukraïnskoi movy i literatury [Cognitive-communicative approach in the methodical system of formation of linguistic competence of future teachers of Ukrainian language and literature]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky – Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical sciences*, 4(67), 182–187.
9. Fidkevich O. L. & Bohdanets-Biloskalenko N. I. (2020). *Navchalno-metodychnyi posibnyk «Nova ukraïnska shkola»: teoriia i praktyka formovalnoho otsiniuvannia u 3-4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity dlia pedagogichnykh pratsivnykiv* [Educational and methodological manual “New Ukrainian School”: theory and practice of formative assessment in 3-4 grades of general secondary education institutions for teaching staff]. Kyiv: Geneza. 96 p.
10. Shelekhova G. (2015). Urakhuvannia suchasnykh pidkhodiv do navchannia ukraïnskoi movy uchniv 8-9 klasiv [Taking into account modern approaches to teaching the Ukrainian language to students of grades 8-9]. *Ukraińska mova i literatura v shkoli – Ukrainian Language and Literature at School*, 2, 2–7.

УДК 378:37.091-051(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.5>

Іван БИКОВ

аспірант кафедри педагогіки, психології і методики фізичного виховання, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, Україна, 14013
ORCID: 0000-0001-7790-337X

Бібліографічний опис статті: Биков, І. (2023). Використання арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 29–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.5>

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Проблема. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на тепер потребує більш ретельного вивчення компетентностей, що лежать в її основі. Сформованість здоров'язберезувальної компетентності здобувачів вищої освіти безпосередньо впливає на формування позитивного ставлення здобувачів початкової освіти до здоров'я, здоров'язбереження, недопущення шкідливих звичок.

Мета статті – здійснити дослідження проблеми використання арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження.

Методологія дослідження базується на базових сучасних положеннях педагогічної науки, психології, культури здоров'я, і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення поняття процесу формування здорового способу життя професійно успішного майбутнього вчителя початкової школи.

Наукова новизна. Проаналізовано проблему використання арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Висновки. Арттерапію важливо використовувати в роботі зі здобувачами початкової освіти для формування стійких знань про здоров'я, недопущення шкідливих звичок та здоров'язбереження. Арттерапія формує конструктивні форми поведінки; усуває надмірне напруження, тривожність і бар'єри для продуктивних, конструктивних дій у здоров'язбереженні дітей. Здобувачам початкової освіти доцільно проведення занять із застосуванням елементів арттерапії. Це дозволяє здійснити процес здоров'язбереження м'яко і гуманно, позбавляючи дитину від тривожності, страхів, замкнутості та сприяє формуванню здоров'язберезувальної поведінки.

Ключові слова: арттерапія, здобувачі початкової освіти, здоров'язбереження, здоров'я, позитивне ставлення.

Іван ВУКОВ

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Psychology and Methods of Physical Education, T. H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium", Hetman Polubotko str., 53, Chernihiv, Ukraine, 14013
ORCID: 0000-0001-7790-337X

To cite this article: Bykov, I. (2023). Vykorystannia artterapii v profesiinii pidhotovtsi maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv dlia formuvannia pozytyvnoho stavlennia uchniv do zdoroviazberezhennia [The use of art therapy in the professional training of future primary school teachers for the formation of a positive attitude of students towards health care]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 29–34, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.5>

THE USE OF ART THERAPY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES FOR THE FORMATION OF A POSITIVE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS HEALTH CARE

Problem. The professional training of future primary school teachers currently requires a more thorough study of the competencies underlying it. The formation of health-preserving competence of students of higher education directly

affects the formation of a positive attitude of students of primary education towards health, health care, prevention of harmful habits.

The purpose of the article is to conduct a study of the problem of using art therapy in the professional training of future primary school teachers for the formation of a positive attitude of students towards health care.

The research methodology is based on the basic modern provisions of pedagogical science, psychology, health culture, and reflects the relationship of methodological approaches to the study of the concept of the process of forming a healthy lifestyle of a professionally successful future primary school teacher.

Scientific novelty. The problem of using art therapy in the professional training of future primary school teachers to form a positive attitude of students to health care in the process of professional training in institutions of higher education was analyzed.

Conclusions. It is important to use art therapy when working with students of primary education to form sustainable knowledge about health, prevention of bad habits and health care. Art therapy forms constructive forms of behavior; eliminates excessive tension, anxiety and barriers to productive, constructive actions in the health care of children. It is advisable for students of primary education to conduct classes using elements of art therapy. This allows the process of health care to be carried out gently and humanely, relieving the child of anxiety, fears, isolation, and contributes to the formation of health-care behavior.

Key words: art therapy, students of primary education, health care, health, positive attitude.

Актуальність проблеми. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів на тепер потребує більш ретельного вивчення компетентностей, що лежать в її основі. Сформованість здоров'язбережувальної компетентності здобувачів вищої освіти безпосередньо впливає на формування позитивного ставлення здобувачів початкової освіти до здоров'язбереження. В ході адаптації до шкільного навчання дитина отримує орієнтацію в системі поведінки та здоров'язбереження, яка надовго визначає її подальше здоров'я, здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, здоров'язбереження. У так званій Оттавській хартії зміцнення здоров'я (1986) наголошується, що охорона здоров'я – це турбота про себе самого і про тих, хто тебе оточує. До навичок, що забезпечують здоровий спосіб життя і саме здоров'я, відносять також вміння приймати рішення, критично мислити, підтримувати добрі стосунки з людьми, здатність давати собі раду в різних життєвих ситуаціях. Сучасні науковці доводять, що арттерапевтичні техніки є простими та доступними для формування у дітей, що навчаються в початкових класах позитивного ставлення до здоров'язбереження. Саме тому, проблема здоров'язбереження в фаховій підготовці професійно успішних майбутніх учителів початкової школи актуалізується в наш час.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних науково-педагогічних розвідках вітчизняними вченими було розглянуто різні аспекти здоров'язбереження, формування позитивного ставлення здобувачів початкової освіти до здоров'язбереження. М. Хараджи,

А. Іващенко (2022) обґрунтовують, що «психіка дитини відрізняється загостреною сприйнятливостю, вразливістю, нездатністю протистояти шкідливим впливам. Ці обставини значною мірою обумовлені перетвореннями в суспільстві, підвищенням вимог до інтелектуальних, психоемоційних, фізичних можливостей дитини, до її здатності регулювати емоційні стани соціально прийнятними засобами» (Kharadzhy, Ivashchenko, 2022).

Г. Крупник (2014) констатує, що саме «в початковій школі починають формуватися системи відносин дитини зі світом і самою собою, ті стійкі форми взаємин з однолітками й дорослими та базові навчальні установки, які істотною мірою визначають надалі успішність її шкільного навчання, можливості особистісної самореалізації в шкільному середовищі» (Krupnyk, 2014).

Т. Ананко наголошує на важливості арттерапії у системі психоемоційної підтримки здобувачів початкової освіти.

Як стверджує Л. Терлецька (2017), будь-які види мистецтва, до яких торкається дитина, «впливають на адекватність її поведінки, допомагають керувати емоційними проявами в сім'ї та колективі» (Terletska, 2017). Це дозволяє нам визначити мистецтво і, зокрема, арттерапію, як засіб здоров'язбереження дітей в сучасних умовах.

Мета статті – здійснити дослідження проблеми використання арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження.

Висвітлення процедури теоретико-методологічного та/або експериментального

дослідження із зазначенням методів дослідження Для реалізації поставленої мети дослідження використано комплекс **методів**: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури для з'ясування стану та перспектив окресленої проблеми; анкетування і спостереження – для визначення рівня позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження. Дослідження проводилось в закладі загальної середньої освіти «Майбуття» м. Одеса. До проведення занять були залучені викладачі факультету початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», магістранти та бакалавранти. З метою визначення проблем в використанні арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження було організовано анкетування батьків другокласників та третьокласників (опитувальник за О. Захаровим та А. Запорожець) та аналіз результатів проведення проєктивного тесту особистісних відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій «Будиночок», проєктивної методики «Школа звірів» (Zahadkovyi svit emotsii, 2011) з учнями 2 та 3-х класів, зсо «Майбуття», м. Одеса. Було задіяно 20 учнів і їх батьки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Арттерапія – метод психотерапії, що використовує для лікування і психокорекції художні прийоми і творчість, такі як малювання, ліплення, музика, фотографія, кінофільми, книги, акторська майстерність, створення історій і багато іншого. Спектр проблем, для вирішення яких може бути використана техніка арттерапії, достатньо широкий: внутрішні і міжособистісні конфлікти, кризові стани, травми, втрати, психосоматичні розлади, розвиток креативності, розвиток цілісності особи та інше. Негативний вплив різних факторів позначається на психоемоційному стані не тільки дорослих людей, а й здобувачів освіти.

Особливої актуальності використання арттерапії набуває сьогодні в роботі зі здобувачами початкових класів, які пережили військові дії, є тимчасово переміщеними особами, втратили рідних, домівку, які потребують специфічних засобів та методів сприяння їхньому розвитку, адаптації до школи в такий складний час невизначеності.

Методологія базується на базових сучасних положеннях педагогічної науки, психології, культури здоров'я, і відображає взаємозв'язок методологічних підходів до вивчення поняття процесу формування здорового способу життя професійно успішного майбутнього вчителя початкової школи.

Наукова новизна. Проаналізовано проблему використання арттерапії в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування позитивного ставлення учнів до здоров'язбереження в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Застосування арттерапевтичних технік в освітньому процесі, як системи психологічних годин та занять-зустрічей у формі психологічної студії сприяє підтримці та стабілізації емоційного та психологічного стану здобувачів початкової освіти. Арттерапевтичні вправи можуть бути використані майбутніми вчителями початкових класів в освітньому процесі як при проведенні уроків в процесі педагогічної практики, так й використані як допоміжні ключики для педагогів та батьків у психоемоційній підтримці дітей.

«Арттерапевтичні заняття дозволяють вирішувати важливі психотерапевтичні завдання. Лікувальний ефект досягається завдяки тому, що в процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінності особи іншої людини, турбота про неї, її відчуттів, переживання. Виникають відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху. В результаті мобілізується цілющий потенціал емоцій» (Ananko, 2022: р. 6).

У великому тлумачному словнику сучасної української мови, під поняттям арттерапія розуміють «метод лікування нервових і психічних захворювань засобами мистецтва та самовираження в мистецтві» (Busel, 2004: р. 25). Взаємини у класі початкової школи виступають могутнім засобом залучення особистості дитини до нових соціальних функцій, культури, норм поведінки, характерних для школи.

Теоретичні засади здоров'язбереження закладено в наукових розвідках сучасних вітчизняних вчених (С. Грищенко, Г. Жарої, М. Носка, Ю. Носко), які виокремили складові формування як здорового способу життя так й здоров'язбереження в поєднанні з процесом

формування професійної успішності майбутніх учителів (Ghryshhenko, 2019; Zhara, 2019; Nosko&Ghryshhenko&Nosko, 2013).

Період адаптації здобувачів початкової освіти пов'язаний із трансформацією раніше сформованих у них стереотипів поведінки й навичок життєдіяльності, що призводить не лише до низки труднощів у взаємодії з оточуючим світом і в повсякденному житті, а й нерідко спричиняє погіршення не тільки навчальних успіхів, а й здоров'я. У початковій школі часто спостерігається зниження мотивації дитини відвідувати школу й навчатись, падіння пізнавального інтересу, що пов'язано саме з труднощами адаптаційного періоду. Саме в початковій школі вкрай важливі такі види арттерапії: ігротерапія, ізотерапія, музикотерапія, піскотерапія, казкотерапія, фототерапія та інші.

Фахівці зазначають, що проведення зі здобувачами початкової освіти психологічних зустрічей на основі арттерапії у них відбувається зниження психоемоційного напруження, відчуття страху та тривоги. А це вже є шлях до здоров'язбереження. Визначимо важливі складові нашого дослідження, що дозволили з'ясувати основні потреби в процесі формування позитивного ставлення здобувачів початкової освіти до здоров'язбереження. Зміна режиму життєдіяльності. Майбутній вчитель початкових класів повинен чітко, зрозуміло розкривати вимоги до здорового способу життя, здоров'я та здоров'язбереження. Важливо доброзичливо контролювати їх виконання. Особливо необхідно наголошувати на недопущенні шкідливих звичок, розкриваючи причини їх появи. Існує потреба схвалення дій дитини в здоров'язбереженні. Специфіка відносин з учителем (майбутнім учителем початкових класів). Учитель оцінює, насамперед, результати здоров'язбережувальної діяльності здобувача початкової освіти, а не його особистість. Дитина 7–8 років прагне до схвалення своїх дій з боку дорослого (в нашому дослідженні – учителя). Нові вимоги в сім'ї, члени якої починають серйозніше ставитись до здоров'я дитини, до її як навчальної, так й здоров'язбережувальної діяльності в школі та дома. Зростає обов'язковість у поведінці дитини через збільшення знань про здоров'я, недопущення шкідливих звичок, здоров'язбереження.

Вітчизняні практики О. Вознесенська, М. Сидоркіна (2016) визначають роль арттерапевтичного процесу в підвищенні адаптаційних можливостей здобувачів початкової освіти (Voznesenska&Sydorkyna, 2016). Основною метою арттерапії є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності вільного самовираження рухами, кольором, формою, пластикою, глиною, ландшафтом та самопізнання.

Заняття проводились на базі закладу загальної середньої освіти «Майбуття» (м. Одеса). До проведення занять були залучені викладачі факультету початкової освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», магістранти та бакалавранти.

Розроблені нами заняття були спрямовані на вирішення таких основних завдань: 1. Надання допомоги в визначенні здоров'я, здоров'язбереження. 2. Зниження тривожності, емоційного напруження. 3. Навчання прийомів саморегуляції для недопущення шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю та наркотиків).

Заняття проходили в розважальній ігровій формі, що дозволило зацікавити пасивних дітей і зробити їх активними учасниками процесу, а не просто слухачами. За допомогою гри і спеціальних вправ виявлялись і розвивались приховані уміння, у дітей з'являлись позитивні емоції і почуття задоволення від результатів своєї творчості. А головне з'явилися знання про здоров'я та здоров'язбереження як власне, так й оточуючих.

Заняття проводились педагогом у постійній групі (до 10 осіб) дітей 7–8 років (2 групи). З метою організації арттерапевтичного простору було створено дві робочі зони. У першій зоні містилися робочі місця здобувачів для індивідуальної творчості, а у другій – простір, у якому можна було легко пересуватися, рухатися чи навіть танцювати чи грати.

Арттерапевтичні заняття мали дві складові. Перша частина – невербальна, творча, неструктурована, у якій основним видом діяльності є сам процес творчості. Друга – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали у процесі роботи. Для реалізації поставлених завдань використовувалися такі елементи арттерапії:

зображувальна терапія (власне арттерапія); кольоротерапія; мандалотерапія; драматерапія; пластилінотерапія.

Для малювання дітям пропонувалося застосовувати малювання олівцями (сприяє подоланню імпульсивності й зниженню агресії); малювання фарбами на великих аркушах паперу не лише пензликом, а й пальцями, долонями (сприяє зниженню тривожності, оптимізації самооцінки). Магістранти як майбутні вчителі початкових класів проводили заняття самостійно та пропонували намалювати малюнок пов'язаний, наприклад, з виконанням фізичної вправи або пов'язаний із вживанням здорової їжі. Малюнки, зроблені здобувачами початкових класів, іноді потребували деякої допомоги від магістрантів та бакалаврантів в якості консультування та самого малюнку. На заняттях діти вільно виявляли свою фантазію. Оцінки не ставилися, проте, схвально відгукувалися здобувачі початкової освіти про здобуті нові знання щодо здоров'я, недопущення шкідливих звичок, здоров'язбереження. Спільна діяльність дорослих і дітей допомагає

як отриманню нових знань, так й ознайомлення з проблемами та труднощами здобувачів початкової освіти.

Висновки. Арттерапію важливо використовувати роботі зі здобувачами початкової освіти для формування стійких знань про здоров'я, недопущення шкідливих звичок та здоров'язбереження. Арттерапія формує конструктивні форми поведінки; усуває надмірне напруження, тривожність і бар'єри для продуктивних, конструктивних дій у здоров'язбереженні дітей. Здобувачам початкової освіти доцільно проведення занять із застосуванням елементів арттерапії. Це дозволяє здійснити процес здоров'язбереження м'яко і гуманно, позбавляючи дитину від тривожності, страхів, замкнутості та сприяє формуванню здоров'язбережувальної поведінки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу використання методів арттерапії в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, що допомагають знизити негативні впливи середовища на процес здоров'язбереження учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананко Т. В. Арттерапія у системі психоемоційної підтримки здобувачів початкової освіти: методичні рекомендації. Чернігів, 2022. 60 с.
2. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
3. Вознесенська О. Л., Сидоркіна М. Ю. Арт-терапія у подоланні психічної травми. Київ: Золоті ворота, 2016. 202 с.
4. Грищенко С. В. Самовдосконалення особистості: монографія. Під науковою редакцією: Курлянд З. Н., Бужиної І. В. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. 192 с.
5. Жара Г. І. Порадник для куратора, або як навчити студента бути здоровим та успішним: метод. посібник для кураторів академічних груп педагогічних ЗВО. Чернігів: Десна Поліграф, 2019. 100 с.
6. Загадковий світ емоцій. Розвиток емоційної сфери дошкільників. І. В. Молодушкіна (упоряд.). 2011. 2-ге вид. Харків: Вид. група «Основа». URL: <https://dnmcp.com.ua/sites/default/files/2019-10/31/3/Загадковий%20світ%20емоцій.%20Розвиток%20емоційної%20сфери%20дошкільників.pdf>.
7. Крупник Г. А. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 251–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_2_40.
8. Носко М. О., Грищенко С. В., Носко Ю. М. Київ: «МП Леся», 2013. 160 с.
9. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології. 2-ге вид. Київ: Слово, 2017. 128 с.
10. Хараджи М., Івашенко А. Особливості застосування арт-терапії у корекції страхів дітей молодшого шкільного віку. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2022. Випуск 17(62). DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17\(62\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).11).

REFERENCES:

1. Ananko, T. V. (2022). Arttherapy u systemi psykhoemotsiinoi pidtrymky zdobuvachiv pochatkovoї osvity: [Art therapy in the system of psycho-emotional support for students of primary education]: metodychni rekomendatsii. [Guidelines]. Chernihiv (in Ukrainian).
2. Busel, V. T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoї movy. [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. / Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin : VTF «Perun» (in Ukrainian).

3. Voznesenska, O. L., Sydorkina, M. Iu. (2016) Art-terapiia u podolanni psykhičnoi travmy. Kyjiv: Zoloti vorota (in Ukrainian).
4. Ghryshhenko, S. V. (2019). Samovdoskonalennja osobystosti: [Self-improvement of personality]: monografija. [monograph]. Pid naukovuju redakciju: Kurljand Z. N., Buzhynoji I. V. Chernihiv: Desna Polighraf (in Ukrainian).
5. Zhara, Gh. I. (2019). Poradnyk dlja kuratora, abo jak navchyty studenta buty zdorovym ta uspishnym: [A tutor for the curator, or how to teach a student to be healthy and successful] metod. posibnyk dlja kuratoriv akademichnykh ghrup pedagogichnykh ZVO. [methodical manual for curators of academic groups of pedagogical Institutions of Higher Education]. Chernihiv: Desna Polighraf (in Ukrainian).
6. Zahadkovi svit emotsii. (2011). Rozvytok emotsiinoi sfery doshkilnykiv. I. V. Molodushkina (uporiad.). 2-he vyd. Kh. Vyd. hrupa «Osнова». URL: <https://dnmcp.com.ua/sites/default/files/2019-10/31/3/Загадковий%20світ%20емоцій.%20Розвиток%20емоційної%20сфери%20дошкільників.pdf> (дата звернення 15.07.2023) (in Ukrainian).
7. Krupnyk H.A. (2014) Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu adaptatsii pershoklasnykiv do navchalnoho protsesu. Tavriiskyi visnyk osvity, 2, 251–257. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2014_2_40 (дата звернення 15.07.2023) (in Ukrainian).
8. Nosko, M. O., Ghryshhenko, S. V., Nosko, Ju. M. (2013). Formuvannja zdorovogo sposobu zhyttja: [Formation of a healthy lifestyle]: navchalnyj posibnyk. [Tutorial]. Kyjiv: «MP Lesja» (in Ukrainian).
9. Terletska, L. H. (2017) Psykholohiia zdorovia: art-terapevtychni tekhnolohii. 2-he vyd. Kyiv: Slovo (in Ukrainian).
10. Kharadzhy, M., Ivashchenko, A. (2022) Osoblyvosti zastosuvannia art-terapii u korektsii strakhiv ditei molodshoho shkilnoho viku. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 12. Psykholohichni nauky*, 17(62). DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17\(62\).11](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2022.17(62).11) (in Ukrainian).

УДК 37:378.016]:811.161.2'373.2

<https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.6>

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). Лінгвокраєзнавчий аспект вивчення української мови у процесі дослідження ономастики майбутніми фахівцями початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 35–39, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.6>

ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОНОМАСТИКИ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто лінгвокраєзнавчий аспект вивчення української мови у процесі дослідження ономастики. Обґрунтовано необхідність формування у студентів знань про ономастику, що зумовлене потребою в умовах національного відродження українського суспільства підвищити ефективність навчально-виховного процесу, знайти вагомий засоби педагогічного впливу на особистість учнів з метою підвищення інтересу до вивчення рідної мови. Власні назви – це багатий матеріал, який допоможе заглибитись в історію та географію рідного краю.

Відомо, що у власних назвах знайшли відбиття різні аспекти історії народу, їх творця – побут, заняття, виробництво, звичаї, світогляд, рослинний та тваринний світ тощо. У цьому відношенні власні назви служать допоміжними джерелами вивчення загальної історії народу. Особливо велике значення мають власні назви для вивчення лексичного багатства мови, оскільки в них нерідко «законсервовані» назви багатьох понять, предметів, які давно вийшли з ужитку або в минулому не засвідчені пам'ятками письменства. У власних назвах дослідник знайде надійний матеріал для вивчення діалектичних явищ (на різних мовних рівнях), міжмовних контактів тощо.

Ономастичні дослідження допоможуть сформувати у майбутніх учителів початкової школи власну мотивацію до використання організаційних форм лінгвокраєзнавчої роботи в майбутній педагогічній діяльності за рахунок усвідомлення гуманістичної, особистісно-орієнтованої, соціально-педагогічної та психологічної ролі ономастичних знань у вихованні національно-мовної особистості; сформувати, закріпити і розширити теоретичні знання з основ лінгвокраєзнавчої роботи молодших школярів, розвинути уміння і навички самостійного здійснення основних організаційних форм лінгвокраєзнавчої роботи з молодшими школярами, а також уміння та навички науково-дослідницької роботи в даній галузі педагогіки; залучити майбутніх учителів класів до національно-культурних традицій рідного краю з урахуванням системи загальнолюдських цінностей та української культури; виховувати почуття патріотизму, гордості за свій народ, бажання працювати на благо України.

Ключові слова: лінгвокраєзнавчий аспект, лінгвокраєзнавча робота ономастичні дослідження, ономастика, національно-мовне виховання, фахова підготовка.

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). Lnhvokraieznavchyi aspekt vyvchennia ukrainskoi movy u protsesi doslidzhennia onomastyky maibutnimy fakhivtsiamy pochatkovoї osvity [The linguistics aspect of learning the Ukrainian language in the process of onomastics research by future primary education specialists]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 35–39, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.6>

THE LINGUISTICS ASPECT OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF ONOMASTICS RESEARCH BY FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALISTS

The article examines the linguistic and regional aspect of studying the Ukrainian language in the process of onomastics research. The need to form students' knowledge about onomastics is substantiated, which is due to the need in the conditions

of the national revival of Ukrainian society to increase the effectiveness of the educational process, to find effective means of pedagogical influence on the personality of students in order to increase interest in learning the native language. Proper names are rich material that will help to delve into the history and geography of the native land.

It is known that various aspects of the history of the people, their creator – life, occupation, production, customs, outlook, plant and animal life, etc., were reflected in their own names. In this regard, proper names serve as auxiliary sources for the study of the general history of the people. Proper names are especially important for the study of the lexical richness of the language, since they often contain the names of many concepts and objects that have long gone out of use or were not documented in written records in the past. In proper names, the researcher will find reliable material for the study of dialectical phenomena (at different language levels), interlanguage contacts, etc.

Onomastic studies will help to form in future primary school teachers their own motivation to use organizational forms of linguistic and regional studies work in future pedagogical activities due to awareness of the humanistic, person-oriented, socio-pedagogical and psychological role of onomastic knowledge in the education of a national-linguistic personality; to form, consolidate and expand theoretical knowledge of the basics of linguistic and regional studies work of younger schoolchildren, to develop the skills and abilities of independent implementation of the main organizational forms of linguistic and regional studies work with younger schoolchildren, as well as the skills and abilities of research work in this field of pedagogy; to attract future classroom teachers to the national and cultural traditions of the native region, taking into account the system of universal human values and Ukrainian culture; to cultivate a sense of patriotism, pride for one's people, a desire to work for the good of Ukraine.

Key words: *linguistic and regional aspect, linguistic and regional work, onomastic research, onomastics, national language education, professional training.*

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із основних завдань підготовки педагогів вищих навчальних закладів є надання якісної та кваліфікованої педагогічної навчально-виховної роботи. Вона передбачає комплекс заходів, серед яких пріоритетними є надання майбутнім вчителям необхідних базових знань та навиків, які відповідають певним кваліфікаційним вимогам, формують потрібні професійні вміння та можливості подати учням не лише знання із певних предметів, але й забезпечити всебічний розвиток особистості тощо.

Суть нинішньої підготовки майбутніх учителів стала певною моделлю фаховості, яка віддзеркалює вимоги суспільства, а також науково обґрунтований зміст професійних знань, умінь і навичок, та визначається необхідністю втілення в життя важливих державних документів щодо підготовки якісного фахівця.

Ономастичні дослідження є важливою складовою в контексті виховання мовної особистості, її мовної здатності, мовотворчості, досконалого володіння мовними навичками і вміннями, сформованості у неї потреб пізнавати мовні явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На необхідність використання локального ономастичного матеріалу у навчально-виховному процесі з дітьми ще у свій час вказували А. Ф. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо. Їх ідеї були творчо розвинуті В. П. Вахтеровим, О. В. Духновичем, Т. Г. Лубенцем, Д. Д. Семеновим та іншими педагогами.

Особливо великого значення роботі над словом надавали і надають у своїх наукових працях українські педагоги і лінгводидакти О. М. Біляєв, Л. О. Варзацька, М. С. Вашуленко, Л. І. Мацько, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, М. Я. Плющ, О. Н. Хорошковська, С. Х. Чавдаров та ін.

Мета статті – дослідити лінгвокраєзнавчий аспект вивчення української мови у процесі ономастичних досліджень майбутніми фахівцями початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальним напрямком у системі фахової підготовки сучасного фахівця початкової освіти є національно-патріотичне виховання, одним із завдань якого є утвердження в свідомості поваги до культурного та історичного минулого України. (Kontseptsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity). Краєзнавча робота є важливою складовою національно-патріотичного виховання особистості, оскільки формує почуття патріотизму, вчить шанувати історію рідного народу, а також дає можливість краще і повніше дізнатися історію рідного краю. Важливим елементом цієї роботи є лінгвістичні дослідження, зокрема ономастики рідного краю.

Ономастика (гр. *onomastike* – майстерність давати імена) – 1) наука про власні імена; 2) сукупність усіх власних імен (які є символом і кодом національної культури). Мовознавчий розділ ономастика має такі підрозділи: а) антропоніміка – наука про антропоніми, себто особові імена людей, імена по батькові, прізвища,

прізвиська, псевдоніми; б) топоніміка – наука про топоніми, себто власні географічні назви (підрозділами топоніміки є ойконімія (наука про назви держав, країн, областей, районів, міст, сіл, вулиць, площ, хуторів тощо); гідроніміка (наука про власні назви океанів, морів, озер, рік, ставків, боліт тощо); ороніміка (наука про назви гір та ландшафтів) та космоніміка (наука про назви космічних об'єктів); в) етноніміка – наука про власні назви народів, родів, племен, народностей, націй. (Мукутиук Оксана, 2020, Р. 6).

Вивчення ономастики наближує педагога та учня до глибинного розуміння приналежності до рідного народу, який живе на території рідного краю, що має як історичні глибинні підвалини, так і перспективи поступального розвитку.

Предметом нашого дослідження є формування у студентів ономастичних знань, що зумовлене потребою в умовах національного відродження українського суспільства підвищити ефективність навчально-виховного процесу, знайти вагомі засоби педагогічного впливу на особистість учнів з метою підвищення інтересу до вивчення рідної мови. Власні назви – це багатий матеріал, який допоможе заглибитись в історію та географію рідного краю.

Відомо, що у власних назвах знайшли відбиття різні сторони історії народу, їх творця – побут, заняття, виробництво, звичаї, світогляд, рослинний та тваринний світ тощо. У цьому відношенні власні назви служать допоміжними джерелами вивчення загальної історії народу. Особливо велике значення мають власні назви для вивчення лексичного багатства мови, оскільки в них нерідко «законсервовані» назви багатьох понять, предметів, які давно вийшли з ужитку або в минулому не засвідчені пам'ятками письменства. У власних назвах дослідник знайде надійний матеріал для вивчення діалектичних явищ (на різних мовних рівнях), міжмовних контактів тощо.

Ономастика як розділ лексикології розглядається у процесі вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» з метою поглиблення знань про ономастику як розділ мовознавчої науки, що об'єднує вивчення багатьох предметів (мови, географії, історії) Ознайомлення з походженням слова, зі значенням власної назви дає змогу

викладачеві не голими та абстрактними закликами звертатись до учнів, лозунговим спонуванням вчити рідну мову, а мудрістю самого слова виховувати потребу оволодівати нею, зуміє розкрити комунікативний зміст мовного навчання й виховання, орієнтований на спілкування, на вплив, дію і спілкування слова.

З метою поглиблення знань про ономастику рідного краю у процесі вивчення навчальної дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом» нами було запропоновано комплекс завдань для індивідуальної роботи, що передбачав збір місцевого матеріалу про походження назв населених пунктів (ойконів), дрібних географічних об'єктів (мікротопонімів, мікрогідронімів), прізвиськ. Результатом цієї роботи мало стати вміння: пояснювати походження назв рідних населених пунктів та назв дрібних об'єктів свого населеного пункту (вулиць, річок, озер, ставків, полів, лісів, урочищ); етимологію свого прізвища та імені, а також прізвиськ жителів свого населеного пункту; скласти казки, легенди, загадки, приказки про рідний край з використанням власних назв.

На основі зібраних студентами матеріалів підготовлено науково-популярне видання «Ономастичні дослідження рідного краю». Ілюструємо приклади зібраного матеріалу.

Любешів. Перша писемна згадка про Любешів від 18 вересня 1484 року. Згідно зі старовинними переказами, засновником першого поселення на території теперішнього Любешова був мисливець на ім'я Любаш, який жив у XV ст. Любаш був слугою шляхтича Верлі, який жив у Турівському князівстві і добре знався із польським князем Сапегою, за сина якого хотів віддати свою доньку Ядвігу. Ядвіга, незважаючи на волю батьків, покохала мисливця Любаша, тому їм довелось втекти далеко від дому та оселитися на березі невеликої річки, оточеної лісами і болотами. Лінгвісти пояснюють походження назви як похідне на *-ів* від особового імені *Любеш* (Shulhach V. P., 2001. P. 80). Найпоширеніші прізвища: Камельчук, Кичук, Зелик, Кухарик, Нестерук. Найпоширеніші прізвиська: Цапа (носила хустину зв'язуючи її зверху над лобом), Вергальот (прозвала теща чоловіка, який швидко їздить на машині), Влазович (по батькові), Банан (носив постійно літом жовті футболку і кеди), Диник (має худорляву статуру тіла).

Грудки. Перша згадка про село відноситься до 1523 року. Документ повідомляє, що князь Андрій Михайлович Сангушко-Коширський, маршалок королівський, в обмін на кілька своїх поселень придбав у Андрія Олександровича Сангушка, старости Володимирського, маршалка землі Волинської, маєток Ільбле з людьми, угіддями, ставом, млином, пів озером Лебським, з працями людськими і платами грошовими. Документи свідчать, що сплату податку від Ольбля в 1583 році за 12 димів, а в 1629 – за 58 димів. Село було власністю династії Сангушків-Коширських до 1629 року, коли Адам-Олександр Григорович Сангушко свою маєтність подарував синові сестри Ганни Григорівни, яка була в шлюбі з польським шляхтичем Єжи Красицьким. В основі найменування – географічний термін *грудок* – «невелике підвищення», «частина рівнинного рельєфу, яка ніколи не затоплюється водою», «острів, суша на болоті». Найпоширенішими прізвищами с. Грудки є: Сотник, Гончарук, Демчик, Михалік, Митчик. Прізвиська – *Лисця* (хитра дівчина), *Карлик* (людина маленького росту), *Лисий* (пострижений налісо), *Синочок* (наймолодший), *Сонечко* (людина з ластовинням)

Такого типу завдання допомагають сформувати у майбутніх учителів початкової школи власну мотивацію до використання організаційних форм лінгвокраєзнавчої роботи в майбутній педагогічній діяльності за рахунок усвідомлення гуманістичної, особистісно-орієнтованої, соціально-педагогічної та психологічної ролі ономастичних знань у вихованні національно-мовної особистості; сформувати, закріпити і розширити теоретичні знання з основ лінгвокраєзнавчої роботи молодших школярів, розвинути вміння і навички самостійного здійснення основних організаційних форм лінгвокраєзнавчої роботи з молодшими школярами, а також вміння та навички науково-дослідницької роботи в даній галузі педагогіки; залучити майбутніх учителів класів до національно-культурних традицій рідного краю з урахуванням системи загальнолюдських цінностей та української культури, які повинні сприяти розширенню поведінкового репертуару майбутнього педагога вищої педагогічної освіти в умовах полікультурної сфери освітнього середовища країни; стимулювати потребу

в постійному, безперервному самопізнанні, самовдосконаленні, самоосвіті як умові підвищення професійної компетентності, наукового і загальнокультурного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів; поглиблювати й систематизувати знання майбутніх педагогів про досвід і здобутки попередніх поколінь українців; виховувати почуття патріотизму, гордості за свій народ, бажання працювати на благо України; здійснювати евристичну, пошукову діяльність, спрямовану на розробку різних форм для розвитку пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкових класів; формувати вміння працювати з різними джерелами інформації, добирати й опрацьовувати відповідний краєзнавчий матеріал, готувати повідомлення, виступи, реферати, курсові роботи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі зазначеного вище можемо стверджувати, що лінгвокраєзнавча робота є важливою складовою у системі професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти. Ефективність такої підготовки певною мірою залежить від рівня сформованості в студентів мотиваційно-ціннісної сфери (ставлення до педагогічної професії, переконаність у значущості ґрунтовних лінгводидактичних знань вчителя для успішного формування молодшого школяра як мовної особистості); організації операційно-діяльнісного компонента (застосування активних методів навчально-пізнавальної діяльності, методів науково-педагогічного дослідження, розробка системи спеціальних методичних умінь, необхідних майбутньому вчителю на етапі оволодіння лінгводидактичними знаннями, створення методичного забезпечення практично-лабораторних занять з курсу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в удосконаленні змісту організації лінгвокраєзнавчої роботи з ономастики у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка складається з компонентів:

- а) теоретичних знань про психолого-педагогічні та організаційні форми краєзнавчої роботи;
- б) мінімальних базових практичних умінь і навичок організації основних форм краєзнавчої роботи;
- в) взаємодія і встановлення відносин майбутнього вчителя початкових класів із навколишнім середовищем;

г) якості педагога: комунікативність, креативність, емпатія, емоційне відношення до світу, пластичність, самостійність, вимогливість та інше.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти. URL: <http://nvk59.sadok.zt.ua/konczepczyia-naczionalno-patriotychnogo-vyhovannya-v-systemi-osvity-ukrayiny/> (звернення 26. 08. 2023).
2. Микитюк Оксана. Сучасна українська мова: самобутність, система, норма : навч. посібник. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 440 с.
3. Шульгач В. П. Ойконімія Волині : Етимологічний словник. Київ: Кий, 2001. 189 с.

REFERENCES:

1. Kontsepsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia v systemi osvity [The concept of national-patriotic education in the education system]. URL: <http://nvk59.sadok.zt.ua/konczepczyia-naczionalno-patriotychnogo-vyhovannya-v-systemi-osvity-ukrayiny/> (zvernennia 26. 08. 2023).
2. Mykytiuk Oksana (2020). Suchasna ukrainska mova: samobutnist, systema, norma: navch. Posibnyk [Modern Ukrainian language: identity, system, norm: education]. Manual. Lviv: Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniky. 440 s.
3. Shulhach V. P. (2001). Oikonimiia Volyni: Etymolohichni slovnyk [Oikonymy of Volyn: Etymological dictionary]. Kyiv: Kyi. 189 s.

УДК 808. 5:070. 42]: 37

<https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.7>

Дар'я ДАЦЕНКО

аспірантка кафедри української мови факультету української філології, культури і мистецтва, Київський університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0009-0001-7584-6022

Бібліографічний опис статті: Даценко, Д. (2023). Генеза проблеми формування риторичної компетентності майбутніх журналістів як об'єкт теоретичного аналізу в педагогічній науці. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 40–48, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.7>

**ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ
В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

У статті описано генезу проблеми формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у педагогічному дискурсі задля з'ясування ступеня розробленості обраної теми дослідження та окреслення шляхів методичної доцільності використання здобутків науковців на різних часових відтинках у теорії і практиці підготовки різногалузевих фахівців.

Студіювання джерельної бази, спеціальної літератури та дисертаційних праць у контексті сучасних освітніх реалій і тенденцій уможливило з'ясування етапів становлення та розвитку риторики як науки, а також визначення докорінних змін, які відбувалися на межі тисячоліть й детально описані в працях дослідників означеної проблеми в ретроспективі від давнини до сучасності, що значною мірою вплинули на тлумачення змістового наповнення поняття «риторична компетентність» і визначення теоретико-методичних засад формування риторичної компетентності фахівців різних галузей, журналістської зокрема.

Узагальнення теоретичних напрацювань філософів, психологів, лінгвістів, психолінгвістів, педагогів, лінгводидактів дає змогу констатувати, що дослідники означеної проблеми по-різному тлумачать зміст поняття «риторика» на певних етапах її розвитку, зокрема, як: мистецтво керувати розумом; теорію ораторського мистецтва; науку про закони управління мисленнево-мовленнєвою діяльністю; мистецтво переконання; інструмент виховання та освіченості людини; мистецтво слова; мистецтво керування суспільними процесами; технологію мовлення; ораторське мистецтво; дар, який дозволяє оволодіти розумом і серцем співрозмовника; майстерність уживання мови для передачі інформації та для інтелектуального й емоційного переконання; наука, яка вивчає закони підготовки та виголошення промови задля впливу на аудиторію та реалізацію визначеної мети спілкування; вчення про мовлення в найширшому розумінні, про індивідуальне використання мовних традицій за різних обставин соціально-культурного життя.

Запропоновано тлумачення змісту поняття «риторична компетентність майбутніх журналістів» як складного багатокomпонентного феномену, що охоплює мисленнево-мовленнєву та комунікативну діяльність, яка дає змогу комунікативно доцільно продукувати власне висловлення з дотриманням норм української мови в розгалуженій медійній сфері та в освітньому процесі через накопичення комунікативного досвіду, розвиток мовного чуття й мовної стійкості, засвоєння риторичних знань, формування вмінь, навичок, цінностей для мобільної побудови власних комунікативних стратегій, адекватних цілям, сферам, жанрам і ситуаціям спілкування в галузі журналістики.

Ключові слова: риторика, етапи становлення риторики, розвиток ораторського мистецтва, риторичні знання, вміння, навички, риторичний досвід, видатні ритори, риторична компетентність майбутніх журналістів.

Daria DATSENKO

Postgraduate Student at the Department of Ukrainian Language of the Faculty of Ukrainian Philology, Culture and Art, Borys Grinchenko Kyiv University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053
ORCID: 0000-0002-0378-888X

To cite this article: Datsenko, D. (2023). Heneza problemy formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnikh zhurnalistiv yak ob'iekt teoretichnoho analizu v pedahohichnii nauksi [The origin of the issue of forming the rhetorical competence in future journalists as an object of theoretical analysis in pedagogical science]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 40–48, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.7>

THE ORIGIN OF THE ISSUE OF FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS AS AN OBJECT OF THEORETICAL ANALYSIS IN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article describes the origin of the issue of forming the rhetorical competence in future journalists within the framework of pedagogical discourse to determine the degree of scrutiny of the problem under analysis and consideration of the methodological expediency of implementing scholarly achievements over different time intervals in theory and practice of training specialists in various branches of industry.

The study of the source base, special literature and theses in today's educational realities and trends enabled to specify the stages of formation and development of rhetoric as a science, as well as to determine the fundamental changes at the millennium described thoroughly in the works of the scholars studying this problem in a retrospective from the antiquity to the present. This strongly affected the construal of both the content of the concept "rhetorical competence" and the definition of theoretical and methodological foundations for forming the rhetorical competence in specialists in various areas, notably journalism.

Consolidation of theoretical developments of philosophers, psychologists, linguists, psycholinguists, teachers and specialists in linguodidactics allows us to ascertain that the scholars interpret the content of the concept of "rhetoric" in different ways depending on the stage of its development. The following definitions are retrieved: the art of controlling the mind; the theory of public speaking; the science of the laws of managing mental and speech activity; the art of persuasion; a tool for educating; the art of words; the art of managing social processes; speech technology; oratorical art; an endowment to seize the mind and heart of the interlocutor; the skill of using speech to transmit information for intellectual and emotional persuasion; a science scrutinizing the laws of making a speech to influence the audience and achieving a certain goal in communication; the doctrine of speech in its broadest meaning, namely about the individual use of language traditions in various circumstances of socio-cultural life.

The notion "rhetorical competence of future journalists" is construed as a complex multi-component phenomenon covering mental-and-speech and communicative activity, which allows to produce communicatively expedient utterances in compliance with the norms of the Ukrainian language in an extensive media sphere and in the educational process through the accumulation of the communicative experience, the development of linguistic flair and language stability, assimilation of rhetorical knowledge, formation of skills, abilities and values for flexible construction of one's own communication strategies relevant to the communicative goals, areas, genres and situations in the journalistic field.

Key words: *rhetoric, stages of formation of rhetoric, development of public speaking, rhetorical knowledge, skills, rhetorical experience, outstanding rhetoricians, rhetorical competence of future journalists.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі, коли розмовляти добірною українською мовою стало престижно, приходиться розуміння того, що досконале знання мови – важлива професіограма фахівців різних спеціальностей. Оскільки нині українська мова розширює сферу свого функціонування, зростає увага до культури усного та писемного мовлення, саме тому особливої значущості набуває проблема формування риторичної компетентності майбутніх журналістів, яку доцільно розвивати на етапі їхньої професійної підготовки, у період навчання в закладах вищої освіти.

Журналіст покликаний володіти колоритним українськомовним спілкуванням, мати сформовану мовну, мовленнєву, комунікативну компетентності, що виявляється в нормативності мовлення, вмінні продукувати діалоги, есе, інтерв'ю, репортажі та інші жанри професійної спрямованості, аналізувати й створювати тексти різної жанрово-стильової належності, чітко та виразно виголошувати промову, доповідь, виступ на радіо, телебаченні, в аудиторії перед слухачами різних спеціальностей та вікових

груп. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закони України «Про забезпечення функціонування української мови як державної», «Про освіту», «Про вищу освіту», «Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня, концепція «Нова українська школа та ін.), у яких акцентовано на необхідності формування в учнів і учениць ключових та предметної компетентностей, у студентів закладів вищої освіти – загальних та спеціальних компетентностей.

Практика переконує, що впродовж багатьох століть проблеми, пов'язані з оволодінням правилами ефективної комунікації, законами ораторського мистецтва, розв'язувала риторика, зміст якої в процесі її розвитку постійно змінювався, доповнювався, удосконалювався.

У чинних навчальних планах й освітніх програмах спеціальності: 061 Журналістика освітнього рівня: перший (бакалаврський) передбачено професіограмою, що журналіст не тільки має здійснювати ефективну комунікацію, впливати на аудиторію або конкретну особистість, а й навчитися обстоювати власну думку, пере-

конувати, аргументувати, розповідати, вести бесіду, дискусію, інформувати, спілкуватися, комунікувати з дотриманням норм української мови, майстерно володіти словом, мовними засобами, жанрово-стилістичними різновидами, переконливо доводити, формулювати висновки. Відтак у процесі навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти виникає об'єктивна потреба в розробленні методики формування риторичної компетентності майбутніх журналістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукових праць із філософії, психології, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики засвідчує, що в теорії та практиці навчання риторики в закладах вищої освіти майбутніх фахівців різних галузей, журналістської зокрема, накопичено значний досвід, який може слугувати підґрунтям формування риторичної компетентності майбутніх журналістів.

Ретроспективний аналіз досліджень проблеми дав змогу з'ясувати, що процес оновлення змісту риторики відповідно до освітніх запитів і потреб суспільства триває від античних часів і донині. Дискусії й пошуки вчених (Д. Будянський, Б. Головешко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Гузар, А. Книш, Т. Конівіцька, О. Кучерук, О. Мацько, В. Ницета, О. Романовський, О. Ранюк, Л. Ткаченко та ін.) ведуться в контексті різних проблем, а саме: риторика – наука чи мистецтво?; характер риторики як науки (тяжіє до філософії чи лінгвістики?; є окремою наукою чи галуззю однієї з наук?; теоретична чи прикладна наука?) тощо.

Услід за І. Гаркушою, Л. Мацько, «Риторика» як науку розглядаємо багатоаспектно: вчення про мовлення в найширшому контексті; про індивідуальне використання мовних традицій за різних обставин соціально-культурного життя; як ораторське мистецтво, теорію красномовства; майстерність уживання мови для передачі інформації та для інтелектуального й емоційного переконання. «Риторика» характеризуємо як навчальну дисципліну, яка вивчає закони підготовки та виголошення промови задля впливу на аудиторію та реалізації визначеної мети спілкування (Гаркуша, 2019; Мацько, 2006).

Мета статті – дослідити й описати генезу проблеми формування риторичної компетентності майбутніх журналістів у педагогічному

дискурсі та окреслити шляхи методичної доцільності використання напрацювань науковців різних поколінь у теорії і практиці підготовки різногалузевих фахівців, майбутніх журналістів зокрема.

Виклад основного матеріалу. Опрацювання, аналіз і синтез спеціальної літератури в ретроспективі спонукають до вивчення накопиченого в теорії риторики досвіду майстерного володіння словом, щоб брати до уваги ефективні напрацювання дослідників і впроваджувати в освітню практику з урахуванням соціально-економічних змін, запитів і потреб суспільства продуктивні форми, методи, прийоми, засоби формування риторичної компетентності майбутніх фахівців медійної галузі.

Вивчаючи досвід риторів доби Античності, того чи того періоду в світовій, європейській та українській культурі й освіті, вважаємо за доцільне проаналізувати, як відомі риторичні виступаючи в контакти з іншими особами, виступаючи перед аудиторією, перед містянами, молоддю, учнями чи студентами, переконували їх в істинності, правдивості аргументів. Як під час виступу вміло впливали на співрозмовника, аргументували власні думки, комунікативно виправдано послуговувалися виражальними засобами мови, ритмомелодикою, голосом, дикцією, успішно залучаючи учасників дискусії для розв'язання порушеної проблеми колективно.

Безумовно, заслуговує на увагу риторичний досвід попередніх поколінь відомих риторів, науковців, учителів, викладачів, політиків, журналістів, який описано й проаналізовано в працях зарубіжних та українських науковців Гадамер Ганс-Георг, У. Еко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, Л. Каніболоцька, Т. Космеда, О. Кучерук, Л. Мацько, В. Ницета, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, В. Шуляр та ін.), проте ґрунтовного опису досвіду формування риторичної компетентності майбутніх фахівців медійної галузі й донині немає. Відтак у нових соціокультурних умовах назріла потреба пошуку ефективних підходів до формування риторичної компетентності майбутніх журналістів, спроможних успішно розв'язувати професійні завдання в умовах викликів сьогодення.

У процесі опрацювання різножанрової джерельної бази встановлено, що науковцями най-

повніше вивчено досвід навчання риторики в Давній Греції, яка виконувала функцію надважливого складника тогочасного суспільного життя. В Гомерових творах справжнім героєм вважався той, хто не тільки виявляв доблесть, а й умів гарно говорити. З'ясовано, що в стародавній Греції риторика поділяла на три галузі: судова риторика; риторика політична (публічних виступів); урочиста риторика.

Прикметно, що для судової риторики важливим було дотримання таких вимог, як добір правдивих доказів, чіткість фраз задля підтвердження та посилення їх впливу на висунуті аргументи. У життєвій практиці давніх греків було утрадиційнено виголошення промови особою, яка розпочинала перед судом свій позов, щоправда, позивач мав змогу звертатися за допомогою до ритора для написання тексту позову, який у подальшому готував позивача до оприлюднення промови на судовому засіданні, проводячи з ним репетиції для успішної участі в суді.

Виняткових здобутків у Стародавній Греції набула політична риторика, вагомий внесок у розвиток якої зробив Демосфен (384–322 рр. до н. д.) як представник рабовласницької знаті, захисник демократичного ладу. Відомо, що його ораторська трибуна стала ареною ідеологічної і політичної боротьби проти панування Македонії. Три політичні промови, що були виголошені проти македонського царя Філіппа, який посягнув на самостійність Афін, здобули загальнонародне визнання і стали взірцем політичного виступу. Конкуруючи з керівником македонської партії Есхіном, Демосфен завжди перемагав на дебатах свого суперника, умів майстерно драматизувати свою промову, вживаючи часто риторичні запитання, на які тут же сам відповідав; аргументи, доводи викладав ясно, зрозуміло, переконливо; фрази будували короткі, інтонаційно спонукальні, завершені, чіткі стверджувальні або заперечні. Його короткі фрази аудиторія виголошувала кілька разів, створюючи ефект незаперечності висловленому, підтримку та згоду проголошеному. Демосфен часто оперував порівняннями, епітетами, метафорами, риторичними фігурами, що надавало виступу образності, логічності, беззаперечності, доказовості й завжди завершувалося успіхом, позитивним результатом.

Заслугують уваги й здобутки урочистої риторики як різновиду мовотворчості, сформо-

ваного на основі практичної риторики. Засновником урочистої риторики вважають сіцилійського грека Горгія, який удосконалив теорію ораторського мистецтва й ознайомив з нею афінян. Незвичайний стиль його витончених промов вражав афінян, вивищив Горгія як уславленого й неперевершеного вчителя, який зумів перетворити риторика на мистецтво, що своєю красою, проникливістю й силою впливу дивувало кожного містянина, спонукало до самоаналізу, саморозвитку, самооцінки й бажання сформувати в собі вміння бути завжди зразковим в урочистих промовах, різноманітних заходах.

У процесі історичного розвитку всі три галузі риторики стали підґрунтям для педагогічної риторики, зародження якої, як слушно зазначає О. Кучерук, пов'язане з появою давньогрецьких риторичних шкіл, де первісно педагогічна риторика виражалася у формі живого усного мовлення вчителя, його майстерності красномовства (Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016; Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки, 2007). Представниками педагогічної риторики були педагоги-софісти, навчальний вплив яких ґрунтувався на двох основних техніках, а саме: мистецтві міркування і мистецтві спілкування.

Ефективним прийомом розвивального навчання в освітній системі педагогів-софістів, як стверджує О. Кучерук, була «контрверсія – риторична вправа, якою передбачено висунення протилежної версії до певного твердження чи припущення. Софісти, услід за своїм наставником Протагором, вважали, що про всяку річ є дві думки, протилежні одна одній. Відповідно, застосовуючи контрверсію в навчальній діяльності, софіст як педагог чітко визначав, хто з двох учнів буде «за», тобто аргументуватиме твердження вчителя, а хто – «проти». Після обговорення твердження учні обмінювалися ролями: хто був «за», навпаки, мав висловлюватися «проти», а хто був «проти», мав шукати аргументи «за». Таку стратегію в навчанні сучасні дослідники проблеми схарактеризували як самобутній методичний прийом, який вчив учнів швидко думати, знаходити аргументи, використовувати їх у публічному мовленні, аналізувати судження опонента, переконливо висловлюватися (Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016). Принагідно варто

зауважити, що означений методичний здобуток Сократа успішно пройшов випробування через численні століття, здобув цілковите визнання в освітній практиці прогресивного людства й сьогодні активно функціонує в різних модифікаціях у сучасних навчальних аудиторіях.

Продуктивну діяльність софістів у справі поширення педагогічної риторики довершив Ісократ, заснувавши першу школу красномовства, в якій учні оволодівали риторикою й письмом під час здобуття загальної освіти. У школі красномовства вперше стали дотримуватися канону побудови ораторського твору, згідно з яким твір мав містити такі обов'язкові складники, як: *вступ, виклад основної теми, спростування аргументів опонента, висновки*. На відміну від софістів, Ісократ дотримувався традиційної грецької моралі, його настанови стали основою всіх пізніших теорій стилістики. Майстром академічних бесід-діалогів, що здобув у педагогічній науці статус методу евристичної бесіди, був афінський філософ Сократ (469–399 до н.е.), який поширював своє філософське вчення з-поміж афінської молоді у формі діалогу, стверджуючи, що справжнього мистецтва промови не можна досягти без пізнання істини (Конівіцька, 2019, с. 156–168; Нищета, 2010, с. 93–98; Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016).

У працях послідовника Сократа, філософа Платона висловлено критичне ставлення до вчення софістів, аргументовано, що для досягнення істини необхідно проблему розглядати в органічній єдності двох видів здібностей особистості, зокрема: аналізу (здатність звести все до єдиної ідеї; 2) синтезу (здатність аналізувати, розкласти явище на його складники).

У подальшому окремі ідеї й теоретичні постулати попередніх поколінь філософів розвивав учень Платона Аристотель, який заклав основи красномовства у спеціальній праці в трьох книгах «Риторика», де обґрунтовано: 1) загальні принципи риторики; 2) схарактеризовано особистість оратора й специфіку його аудиторії; 3) описано техніку та спосіб висловлення думки ратора; 4) інтерпретовано правдоподібність як основну умову викладу промови.

Джерела з історії філософії віддзеркалюють сторінки підкорення Греції римлянами, які перейняли грецьку культуру й освіту. Грецька риторика набула величезного значення та авто-

ритету в усій Римській імперії, хоча в II столітті до нашої доби консервативні римляни забороняли грецьким ораторам і філософам з'являтися в Римі. Відомо, що грецький вплив поширювався з неймовірною швидкістю, оскільки перші відомі римські оратори пройшли саме грецьку школу. Когорта талановитих римських ораторів була вихована під впливом грецької риторики, зокрема: Цицерон, Квінтіліан, Сенека Старший, Авсоній, Патера, Мінервій, Сіммах та ін.

За свідченням історико-філософських джерел, у Давньому Римі самотньою була система навчання в ораторській школі Цицерона, зорієнтована на формування в учнів пізнавальної активності через самотійне створення сюжетів за пропонованою вчителем темою й настановами про шляхи та підходи до їх створення. До того ж самотійно створені учнями сюжети обговорювалися й захищалися з обов'язковим обґрунтуванням доцільності оприлюдненого сюжету, а також майстерності у виборі мовних засобів та переконливих інтонаційних малюнків у виголошенні сюжету. У подальшому за часів Цицерона в ораторських школах більшу увагу на заняттях приділяли самотійній роботі, яка передбачала нові підходи до організації навчання, згідно з якими кожен учень сам обирав тему, що стосувалася актуальних життєвих проблем, а також обов'язкового розгляду проблем, пов'язаних із судочинством. Пріоритетом у новій системі навчання обрано формування риторичних умінь і навичок учнів для вироблення індивідуального майстерного оприлюднення промови з дотриманням таких обов'язкових вимог: встановлення контакту зі співрозмовником; підтримання бесіди; способи зацікавлення співрозмовника бесідою; переконування, доведення, захоплення співрозмовника ідеями, задумами; ведення переконливої розповіді. Для складання промов в ораторській школі розроблено теорію, в якій передбачено дотримання композиційних складників: екзордіум – кілька вступних зауважень щодо теми промови: експозицію – визначення поняття, характеристика обсягу й важливості теми; кауза – логічні аргументи, що підтверджують правильність судження, безпосередні дедуктивні докази; контраріум – спростування думки супротивника, непрямі дедуктивні докази; сіміле – подібні явища в інших сфе-

рах, аналогії; екземпльом – приклади з історії і повсякденного життя, індуктивні докази; тестимоніум – висловлення славетних людей, звернення до народної творчості (прислів'я, приказки, анекдоти, авторитетні судження, крилаті висловлення); конклюдіо – резюме, висновки, їх використання (Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016).

Студіювання джерел з історії риторичної думки переконує, що епоху середньовіччя в школах Західної Європи риторика розвивалася під значним впливом освітньої системи семи вільних мистецтв (тривіума – граматики, риторика, діалектика; квадривіума – арифметика, геометрія, астрономія, музика), прикметною ознакою якої було зниження інтересу до античних мудреців і тяжіння до оригінального словесного вираження оратором певних догм з використанням фігур слова і фігур думки. До того ж функціонування шкіл при монастирях, соборах, церквах спричинило домінування змісту релігійних учительських промов над науковим знанням. Непересічним представником риторства цього періоду джерела фіксують англосаксонського вченого і монаха Алкуїна Йоркського та його видатний доробок «Риторика», розроблений на засадах античної риторики Цицерона з чітко вираженою дидактичною настановою на розвиток природних здібностей учня. Праця А. Йоркського «Риторика» використовувалася як підручник для шкільного навчання, в якому простежено дидактичний складник розвивального навчання.

У період Відродження риторика античних риторів в європейських країнах продовжує розвиватися на зразках античних риторів у нерозривному зв'язку з літературним мистецтвом і посиленою увагою до людини, її життєвих та духовних потреб. Добу Відродження репрезентують: ректор Празького університету Ян Гус, відомий як автор проповідей національною мовою, противник монополії латини; італійський педагог Вітторіно да Фельтре, який створив школу «Будинок радості», в якій розвивав природні здібності учнів. Його система виховання й навчання ґрунтувалася на використанні діалектики як методу й науці розмірковування; німецький педагог-гуманіст Філіп Меланхтона, цінним спадком якого є наукові праці, коментарі до Святого Письма, вірші, листи, підручники, зокрема з риторики. Маркерами його

усного й писемного мовлення були ясність, системність і витонченість викладу теми, промови (Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016, с. 36).

Опрацювання спеціальної літератури про становлення риторики як наукової галузі в Україні, витоки якої сягають періоду розквіту Київської Русі, засвідчило, що український риторичний досвід формується з появою двох шкіл: 1) «школи грамоти» функціонували для дітей представників знаті, бояр, князевих урядників, купців, де навчали основ письма, читання, рахування, хорового співу, ознайолювали з народними віруваннями, традиціями, християнським ученням (працювали в «школах грамоти» кандидати в священники та прості люди, які знали грамоту); 2) «школи книжного вчення», в яких за О. Кучерук викладали діалектику, риторіку, граматику, арифметику переважно для дітей князів, бояр, духовенства. Учителі цих шкіл послуговувалися у своєму мовленні вислови античних мудреців, письменників (Аристотеля, Платона, Сократа, Епікура та ін.), часто озвучували в педагогічному мовленні й тлумачили тексти зі Священного Писання й у такий спосіб розвивали християнську свідомість, мислення. Загалом у школах Київської Русі в одній особі був учитель і проповідник, учителями ставали переважно священники, дяки, інші церковнослужителі, які надавали перевагу моральному вихованню, а не освітнім цілям, висловлювали християнські догми, викладали формальні знання, відірвані від життя й практики (Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016, с. 49).

У добу українського Відродження (XVI–XVII ст.) почалися позитивні зміни в культурно-освітньому житті українців, оскільки з'являються середні навчальні заклади, козацькі школи, в яких формували у вихованців козацький дух, навички гарного переконливого мовлення. Навчання в тогочасних школах здійснювалося за поширеною ще в добу Античності системою «семи вільних мистецтв». Сприятливими для розвитку української риторики виявилися XVII–XVIII століття, коли в різних містах України з'являлися братські школи середнього типу, де учні різних соціальних станів вчилися передусім читати і писати. Проте найбільшою перевагою варто назвати навчання

словесної майстерності умінню полемізувати. Особливого розквіту набула риторика в період функціонування Києво-Могилянської академії. Риторичну спадщину викладачів Києво-Могилянської академії сучасні українські лінгводидакти (Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Кучерук, В. Нищета та ін.) розглядають як значний крок у становленні науки про організацію ораторського мистецтва в Україні. Видатними постатями риторів-педагогів в академії були Інокентій Гізель, Лазар Баранович, Іоанікій Галятовський, Антоній Радивиловський, Феофан Прокопович та інші, в освітній практиці яких переважало переконування вихованців за допомогою образного мовлення істинності релігійних текстів. Щоправда, окрім використання Святого Письма, самобутніх лекцій-проповідей, педагоги-ритори вдавалися до наукового аналізу явищ природи, просвітницьких ідей європейських філософів. Особливу увагу приділяли ознайомленню студентів з досвідом відомих риторів доби Античності, зокрема з працями Аристотеля, Сократа, Платона, Горгія, Цицерона та інших (Голуб, 2017; Нищета, 2010; Педагогічна риторика: історія, теорія, практика, 2016).

Несприятливими для розвитку української риторики виявилися затяжні суспільно-політичні процеси ХІХ–ХХ століть, позначені заборонаю в ХІХ столітті вивчення української мови та спілкування нею в громадських місцях тогочасної імперії. У колишню радянську добу в ХХ столітті, хоч в українських закладах освіти було поновлено вивчення української мови і літератури, проте «Риторика» як навчальну дисципліну було вилучено із усіх навчальних планів закладів вищої освіти як таку, що формувала буржуазний світогляд, шкідливий для тогочасної авторитарної системи, оскільки основним методом навчання в усіх закладах освіти визнано монолог, водночас навчальний діалог, як і дискусія, на уроках в школі та заняттях у вищих закладах освіти було заборонено

як дидактичний метод, що формує незручне для системи критичне мислення, самостійність суджень, активну життєву позицію.

Зі здобуттям Україною статусу суверенної держави риторика введено до змісту навчальних планів закладів вищої освіти як обов'язкову чи вибіркову дисципліну як одну із пріоритетних у формуванні риторичної компетентності майбутнього фахівця. Упродовж трьох десятиріч видано монографії, підручники, посібники, статті, виконано спеціальні дослідження з проблеми. Науковці (А. Бойко, Д. Будянський, І. Гаркуша, Б. Голоवेशко, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Гузар, О. Караман, С. Караман, Л. Каніболоцька, А. Капська, А. Книш, Т. Космеда, О. Кучерук, Л. Мацько, О. Мацько, В. Нищета, О. Романовський, О. Ранюк, Г. Сагач, Л. Ткаченко, О. Штепа, В. Шуляр та ін.) у різноманірних виданнях розробили теоретичні прикладні аспекти риторики, використовуючи цінні здобутки риторів різних епох й адаптуючи дидактичний інструментарій дисципліни до мінливих умов динамічного сьогодення.

Висновки. Отже, у процесі ретроспективного опрацювання, аналізу й синтезу наукової літератури та спеціальних досліджень з проблеми формування риторичної компетентності в майбутніх журналістів з'ясовано ступінь розробленості її в педагогічній науці, причини еволюціонування змісту риторики як науки й навчальної дисципліни, досліджено історичні умови актуалізації проблеми на різних часових відтинках, а також простежено постійну увагу дослідників до вдосконалення методичного інструментарію з риторики для вироблення практичних умінь і навичок з основ красномовства здобувачів освіти відповідно до запитів і потреб суспільства.

Зауважимо, що в межах статті складно описати всі аспекти окресленої проблеми через її багатовекторність і часовий вимір. Конкретизацію мало описаних сегментів проблеми в педагогічній науці визначаємо як предмет нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Будянський Д. В. Напрямки використання здобутків риторики в процесі розвитку риторичної культури викладача вищого навчального закладу. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип.1(40). С. 38-41.
2. Гаркуша І. В. Риторична культура мовлення сучасного фахівця-психолога : навч. посіб. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 143 с.

3. Головешко Б. Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут». Харків, 2017. 294 с.
4. Голуб Н. Б. Роль і місце риторики у системі шкільної мовної освіти. Ювілейний збірник Національної академії педагогічних наук України. 2017. С. 147-151.
5. Гузар О. Комунікативне лідерство керівників освітніх закладів : навч. посібн. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.
6. Каніболоцька Л. В. Педагогічні умови формування риторичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів у процесі фахової підготовки. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія : Педагогіка, психологія, філософія. 2016. Вип. 239. С. 101-106.
7. Караман С. О., Караман О. В. Орфоепічний тренінг. Фонетика. Орфоепія. Орфографія. Графіка. Стилїстика. Риторика. Завдання і вправи : Навчальний посібник. Вид. 3-тє переробл. і доп. КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2009. 184 с.
8. Конівіцька Т. Я. Структура риторичної компетентності психологів. *Проблеми освіти : зб. наук. пр. ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»*. Київ, 2019. Вип. 93. С. 156-168.
9. Мацько Л.І. Риторика: Навч. Посіб. 2-ге вид. стер. / Л.І.Мацько, О.М.Мацько. К.: Вища школа, 2006. 311 с.
10. Ницета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема / В. Ницета // *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки): [частина II]*. Листопад, 2010. № 22 (209). С. 93-98.
11. 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.
12. Попович А. С. Методика навчання стилїстики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин Я. І., 2018. 376 с.
13. Сагач Г.М. Риторика: [навч. посібник]; вид. 2-е, перероб. / Г.М.Сагач. К.: Ін Юре, 2000. 568 с.
14. Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки: [зб. наук. праць за матеріалами наук. семінару]; за ред. Т.А.Космеди. Львів: ПАІС, 2007. 267 с.
15. Ткаченко Л.П. Фахова спрямованість курсу риторики у практиці сучасних закладів вищої освіти. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/16c583e9-2c9b-4b22-86da-e6a07e3160e5/download>

REFERENCES:

1. Budianskyi, D.V. (2017). Napriamky vykorystannia zdostrukiv rytoryky v protsesirozvytku rytorychnoi kultury vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Trends in implementations of achievements of rhetoric in the process of development of rhetorical culture of a teacher of in a higher educational institution]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia "Pedahohika. Sotsialna robota"*, 1(40), 38-41.
2. Harkusha, I.V. (2019). *Rytorychna kultura movlennia suchasnoho fakhivtsia-psykhologa. Navch. posib* [Rhetorical culture of speech of a modern psychologist. Textbook]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia.
3. Holoveshko, B. R. (2017). Pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosteï umaibutnykh fakhivtsiv z administratyvnoho menezhmentu u vyshchomu navchalnomuzakladi [Pedagogical context for forming leadership qualities in future specialists in administrative management in higher education]. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04, Natsionalnyi tekhnichniyi universytet "Kharkivskiyi politekhnichniyi instytut", Kharkiv.
4. Holub, N.B. (2017). Rol i mistse rytoryky u systemi shkilnoi movnoi osvity [The role and place of rhetoric in the system of language teaching at school]. *Yuvileinyi zbirnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, Kyiv, 147-151.
5. Huzar, O. (2016). *Komunikatyvne liderstvo kerivnykyv osvitynykh zakladiv : navch.posibn* [Communicative leadership of heads of educational institutions. Textbook]. Kyiv: DP "NVTs "Priorytety".
6. Kanibolotska, L.V. (2016). Pedahohichni umovy formuvannia rytorychnoi kompetentnosti maibutnykh vykladachiv vyshchyykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Pedagogical conditions for forming rhetorical competence in future teachers of higher agricultural educational institutions in the process of professional training]. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Seriiia : Pedahohika, psykhohohiia, filozofiiia*, 239, 101-106.
7. Karaman, S.O., Karaman O.V. (2009). *Orfoepichnyi treninh. Fonetyka. Orfoepiia. Orfohrafiiia. Hrafika. Stylistyka. Rytoryka. Zavadannia i vpravu: Navchalnyi posibnyk*. 3rd ed [Orphoepic training. Phonetics. Orphoepia. Spelling. Graphics. Style. Rhetoric. Tasks and exercises. Textbook], Kyiv: KMPU im. B. D. Hrinchenka.
8. Konivitska, T.Ya. (2019). Struktura rytorychnoi kompetentnosti psykhologiv [The structure of the rhetorical competence of psychologists]. *Problemy osvity : zb. nauk. pr. DNU "Instytut modernizatsii zmistu osvity"*, 93, 156-168.
9. Matsko, L.I. (2006). *Rytoryka: Navch. Posib. [Rhetoric. Textbook. 2nd ed.]*, K.: Vyshcha shkola.

10. Nyshcheta, V. (2010). Rytorychna kompetentnist uchniv zahalnoosvitnikh shkil yak pedahohichna problema [Rhetorical competence of secondary school students as a pedagogical problem]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka (pedahohichni nauky), chastyna II*, 22 (209), 93-98.
11. Holub, N.B., Horoshkina, O.M., Karaman, S.O., Popovych, A.S. (ed.). (2016). Pedahohichna rytoryka: istoriia, teoriia, praktyka : monohrafiia [Pedagogical rhetoric: history, theory, practice. Monograph]. Kyiv : KNT.
12. Popovych, A.S. (2018). *Metodyka navchannia stylistyky maibutnikh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury v zakladakh vyshchoi osvity: monohrafiia* [Methods of teaching stylistics to future teachers of the Ukrainian language and literature in higher education institutions. Monograph]. Kam'ianets-Podilskyi: FOP Sysyn Ya.I.
13. Sahach, H.M. (2000). *Rytoryka: navch. posibnyk [Rhetoric. Textbook. 2nd ed.]*, K.: In Yure.
14. Kosmeda, T.A. (ed.). (2007). Suchasna pedahohichna rytoryka: teoriia, praktyka, mizhpredmetni zviazky [Modern pedagogical rhetoric: theory, practice and interdisciplinary links]. *Zb. nauk. prats za materialamy nauk. seminaru*, Lviv: PAIS.
15. Tkachenko, L.P. (2018). Fakhova spriamovanist kursu rytoryky u praktytsi suchasnykh zakladiv vyshchoi osvity [Professional orientation of the course of rhetoric in modern institutions of higher education]. *Pedahohika ta psykhohiia*, 59, 101-111. Retrieved from <https://dspace.hnpu.edu.ua/bitstreams/16c583e9-2c9b-4b22-86da-e6a07e3160e5/download>

УДК 811.161.2'367

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.8>

Наталія ПАВЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри стилістики та культури української мови, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33028

ORCID: 0000-0002-4456-5682

Бібліографічний опис статті: Павлюк, Н. (2023). Сутність та структура спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва. *Acta Pedagogica Volynienses*, 3, 49–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.8>

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто сутність та структуру спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва, окреслено поняття «спілкування педагога», як специфічної форми ділового міжособистісного спілкування, що має свої характерні особливості, і в той же час підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії особистостей; включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Зазначено, що мета спілкування між учителем музичного мистецтва та учнем полягає як у передачі суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок), так і в обміні ними особистісними смислами, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям в цілому. Саме спілкування сприяє виникненню та становленню, формуванню та розвитку нових властивостей та якостей індивідуальності як учнів, так і вчителів.

Тільки в процесі спілкування може успішно здійснюватися формування загальної та професійної культури майбутніх учителів, системи їх життєвих цілей та цінностей, моральних норм та принципів. Акцент зроблено на тому, що зміст спілкування здобувачів спеціальності «014 Середня освіта (Музичне мистецтво)» – це передусім, обмін інформацією, цілеспрямована організація викладачем ВНЗ взаєморозуміння та взаємовідносин зі студентами з допомогою різних комунікативних засобів, що стануть ключовими в подальшій роботі майбутніх учителів музичного мистецтва.

Тому основними функціями взаємодії суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному спілкуванні вчителя музичного мистецтва з учнями є: конструктивна, організаційна, комунікативно-стимулювальна, інформаційно-навчальна, емоційно-коригувальна, контрольна-оцінювальна. І залежно від цілей, завдань та характеру спільної діяльності вчителя та учнів, їх організації та системи взаємовідносин, що склалася, розрізняють кілька видів спілкування. Зокрема можна виділити: соціально-орієнтоване, групове предметно-орієнтоване, особистісно-орієнтоване, психологічні взаємини.

Важливим акцентом можна вважати те, що соціальна і професійна позиція вчителя музичного мистецтва відображається і на його стилі спілкування, під яким розуміються індивідуально-типологічні особливості взаємодії з учнями. Виділяють п'ять різних стилів спілкування вчителів музичного мистецтва: стиль спілкування вчителя та учнів на основі захоплення спільною творчою діяльністю; стиль спілкування з урахуванням дружньої прихильності; стиль спілкування на основі чітко та неухильно встановленої дистанції; стиль спілкування, заснований на залякуванні учнів; стиль спілкування з урахуванням загравання зі школярами.

З позицій найхарактерніших проявів у класифікації стилів педагогічного спілкування виділяються такі його різновиди, як авторитарний, авторитарний, демократичний, вільно-ліберальний, ліберальний та непослідовний.

Ключові слова: функції спілкування, різновиди спілкування, вимоги до соціальної та професійної позиції вчителя музичного мистецтва, типи спілкування, стилі спілкування.

Natalia PAVLIUK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Stylistics and Culture of the Ukrainian Language, Rivne State Humanities University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33028

ORCID: 0000-0002-4456-5682

To cite this article: Pavliuk, N. (2023). Sutnist ta struktura spilkuvannia maibutnix uchyteliv muzychnoho mystetstva [The essence and structure of communication of future music teachers]. *Acta Pedagogica Volynienses*, 3, 49–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.8>

ESSENCE AND STRUCTURE OF COMMUNICATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article examines the essence and structure of communication of a future music teacher, outlines the concept of "teacher communication" as a specific form of business interpersonal communication, which has its own characteristic features, and at the same time is subject to general psychological patterns inherent in communication as a form of interpersonal interaction; includes communicative, interactive and perceptive components.

It is noted that the purpose of communication between a music teacher and a student is both the transfer of social and professional experience (knowledge, abilities, skills), and the exchange of personal meanings related to the objects being studied and life in general. Communication itself contributes to the emergence and formation, formation and development of new properties and qualities of individuality of both students and teachers.

Only in the process of communication can the general and professional culture of future teachers, the system of their life goals and values, moral norms and principles be successfully formed. Emphasis is placed on the fact that the content of the communication of students of the specialty «014 Secondary Education (Musical Art)» is, first of all, the exchange of information, the purposeful organization of mutual understanding and relationships with students by university teachers using various communication tools, which will be key in the further work of future music teachers art

Therefore, the main functions of the interaction of the subjects of the pedagogical process during optimal communication between the music teacher and the students are: constructive, organizational, communicative-stimulating, informational-educational, emotional-corrective, control-evaluative. And depending on the goals, tasks and nature of the joint activity of the teacher and students, their organization and the resulting system of relationships, several types of communication are distinguished. In particular, it is possible to distinguish: socially-oriented, group subject-oriented, personal-oriented, psychological relationships.

An important emphasis can be considered that the social and professional position of the music teacher is also reflected in his communication style, which is understood as the individual-typological features of interaction with students. Select five different styles of communication of music teachers: the style of communication between the teacher and students based on enthusiasm for joint creative activity; communication style taking into account friendly affection; communication style based on a clearly and consistently established distance; communication style based on intimidating students; communication style, taking into account flirting with schoolchildren.

From the positions of the most characteristic manifestations in the classification of pedagogical communication styles, such varieties as autocratic, authoritarian, democratic, free-liberal, liberal and inconsistent are distinguished.

Key words: *functions of communication, types of communication, requirements for the social and professional position of a music teacher, types of communication, communication styles.*

Актуальність проблеми. Спілкування є центральною проблемою педагогічних колективів. Воно виступає основним засобом вирішення завдань навчання, виховання та особистісного розвитку учнів і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, оптимального стану навчально-виховного процесу та ефективного досягнення педагогічної мети вчителів музичного мистецтва.

Спілкування майбутніх учителів музичного мистецтва – це специфічна форма ділового міжособистісного спілкування, що має свої характерні особливості, і в той же час підпорядковується загальним психологічним закономірностям, властивим спілкуванню як формі взаємодії особистостей; включає комунікативний, інтерактивний і перцептивний компоненти.

Спілкування вчителів музичного мистецтва з учнями – це основна форма здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, передусім, цілями та цінностями освіти та, відповідно, спілкування, необхідного для його реалізації. При цьому зазначені цілі та

цінності повинні бути прийняті всіма учасниками спілкування як суб'єктами цього процесу, як імператив їх індивідуальної поведінки.

Таким чином, спілкування вчителів музичного мистецтва (надалі ВММ (УММ)) – це багатоплановий процес організації, встановлення та розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між учнями та педагогами, що породжується цілями, характером та змістом їх спільної діяльності.

Тому для правильної організації ефективного педагогічного спілкування майбутнього ВММ необхідно розуміти мету та зміст цього спілкування, знати його функції та засоби, види та стилі педагогічного спілкування, його загальну структуру та різні моделі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «спілкування» в науково-педагогічному інформаційному просторі вивчається у різних наукових сферах: методологічній (Й. Фіхте), світоглядній (М. Бубер), психологічній (В. Вундт, К. Роджерс, Т. Теслюк), соціологічній (Ю. Лотман), лінгвістичній (Ф. де Сосюр), мистецтвознавчій (Р. Бредер-

майер, М. Шатерлі), адаптивній (І. Гофман), духовній (М. Бубер, М. Броун, П. Палмер) (Batssevych, 2004; Volkova, 2006; Harkavets, 2020; Dolynska, Uvarova, 2005; Orban-Lembryk, 2009; Orban-Lembryk, 2003, pp. 109–114; Pochepstov, 1999; Tesliuk, 2007; Yashenkova, 2010; Yaremchuk, 2005, pp. 17–20).

Мета дослідження – розкрити теоретичні основи спілкування майбутніх УММ, вказати на умови підвищення рівня культури спілкування як учителів, так і учнів під час навчального процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета спілкування між УММ та учнем полягає як у передачі суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок), так і в обміні ними особистісними смислами, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям у цілому. Саме спілкування сприяє виникненню та становленню, формуванню та розвитку нових властивостей та якостей індивідуальності як учнів, так і учителів.

Тільки в процесі спілкування може успішно здійснюватися формування загальної та професійної культури майбутніх учителів, системи їх життєвих цілей та цінностей, моральних норм та принципів. Зміст спілкування здобувачів спеціальності «014 Середня освіта (Музичне мистецтво)» – це, передусім, обмін інформацією, цілеспрямована організація викладачем ВНЗ взаєморозуміння та взаємовідносин зі студентами з допомогою різних комунікативних засобів, що стануть ключовими в подальшій роботі ВММ. Тому спілкування – це досить складний, багатоаспектний і багатопредметний соціально-психологічний феномен. Воно різноманітне за своєю спрямованістю та своїм внутрішнім змістом. Отже, пізнати сутність педагогічного спілкування можна, лише проаналізувавши предмет спілкування (що сприяло спілкуванню).

Засоби спілкування майбутніх УММ можна визначити як способи кодування, переробки та розшифрування інформації, що передається в процесі спілкування. Під засобами спілкування розуміється те, яким чином людина реалізує зміст спілкування та досягає його мети.

Спілкування майбутніх УММ успішне в тому випадку, коли виконуються відповідні його функції, у ході реалізації яких відбувається бажана взаємодія викладача зі студентами,

у результаті якого і формуються необхідні педагогічні умови для вирішення в майбутньому поставлених завдань навчально-виховного процесу в ЗЗСО.

Основними функціями взаємодії суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному спілкуванні ВММ з учнями є:

- *конструктивна* функція спілкування, що забезпечує педагогічну взаємодію вчителя та учня під час обговорення та роз'яснення змісту знань та практичної значущості конкретної навчальної дисципліни (Музичне мистецтво);

- *організаційна* функція спілкування ВММ полягає у цілеспрямованій організації спільної навчальної діяльності вчителя та учня, у їхній взаємній особистісній інформованості та загальній відповідальності за успіхи в навчально-виховному процесі в ЗЗСО;

- *комунікативно-стимулювальна* функція спілкування ВММ – це поєднання різних форм навчально-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодії та взаємодопомоги з метою забезпечення педагогічного співробітництва. Вона спрямована на формування обізнаності учнів про те, що вони повинні дізнатися, зрозуміти на цьому уроці чому навчитися;

- *інформаційно-навчальна* функція спілкування ВММ служить для визначення місця навчальної дисципліни у системі навчання учня та його зв'язку з соціумом. Вона призначена для правильного світорозуміння та орієнтації учня в подіях суспільного життя; забезпечення руху рівня інформаційного наповнення навчальних занять та його повноти в поєднанні з емоційним викладом вчителем матеріалу, з опорою на наочно-чуттєву сферу сприйняття школярів;

- *емоційно-коригувальна* функція педагогічного спілкування ВММ полягає в реалізації в процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «переможного» навчання під час зміни видів навчальної діяльності. Вона забезпечує встановлення відносин довірливого спілкування між учителем та учнем і підвищення за його допомогою якості навчально-виховного процесу та його результативності;

- *контрольно-оцінювальна* функція спілкування вчителя і учня полягає в організації взаємоконтролю навчального та пізнавального, у спільному підведенні ними підсумків навчально-виховного процесу або лише пев-

ного етапу, у його оцінці з самоконтролем та з самооцінкою.

Залежно від цілей, завдань та характеру спільної діяльності вчителя та учня, їх організації та системи взаємовідносин, що склалася, розрізняють кілька видів спілкування.

Зокрема можна виділити:

- соціально-орієнтоване;
- групове предметно-орієнтоване;
- особистісно-орієнтоване;
- психологічні взаємини.

Соціально-орієнтоване спілкування, формами якого є виклад нового матеріалу, доповідь, ораторська мова, звернена до певної аудиторії. Учитель виступає свого роду як представник суспільства, він спонукає учнів до безпосередньої соціальної активності, прагне об'єднати слухачів навколо певної соціально значимої ідеї, завдання тощо, забезпечує «фон» соціального впливу, формує задуми, змінює переконання учнів.

Групове предметно-орієнтоване спілкування націлене на виробничі відносини. Мета такого спілкування та його предмет полягають у організації колективної взаємодії учасників спілкування у спільній праці, у навчанні.

Особистісно-орієнтоване спілкування – це спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу один із одним, спрямоване на вирішення особистісних завдань, у тому числі й у процесі спільної діяльності.

Психологічні взаємини – це особливий вид спілкування, у якому взаємини між учителем та учнем стоять у центрі, але трапляється, що за ними приховані відносини суспільні.

Однією з найважливіших вимог, що висуваються до професії педагога музичного мистецтва, є чіткість його соціальної та професійної позиції, а це система інтелектуальних та емоційно-оцінних відносин до власної професійної дійсності. Соціальна і професійна позиція вчителя відображається і на його стилі спілкування, під яким варто розуміти індивідуально-типологічні особливості взаємодії з учнями. Загальне уявлення про різні стилі спілкування ВММ подано в таблиці. Із класифікації можна визначити, що лежить в основі формування різних стилів спілкування та які найхарактерніші ознаки кожного з них. Виділяють п'ять різних стилів спілкування ВММ з учнями з урахуванням таких позицій (Meshko, 2010, <https://>

pidru4niki.com/17340501/pedagogika/stili_pedagogichnogo_spilkuvannya).

1. Стиль спілкування вчителя та учня на основі захоплення спільною творчою діяльністю. Таке спілкування може складатися в процесі спільних досліджень, керівництва виконанням творчих робіт, творчих виступів.

2. Стиль спілкування з урахуванням дружньої прихильності. Однак при цьому обов'язково має бути дотриманий певний захід дистантності, що зберігає статусні позиції та суверенність кожного із суб'єктів процесу педагогічної взаємодії.

3. Стиль спілкування на основі чітко встановленої та неухильно встановленої дистанції. При цьому вчитель дистанціюється від учня, підкреслюючи свій досвід та знання, відмінності в соціальному статусі. Але дистанція має бути заснована на авторитеті. В іншому випадку може різко знизитися загальний творчий рівень спільної роботи вчителя та учня.

4. Стиль спілкування, заснований на залякуванні учнів. Є вкрай негативною формою спілкування, носить антигуманний характер і найчастіше розкриває педагогічну неспроможність учителя, який вдається до нього.

5. Стиль спілкування з урахуванням загравання зі школярами. Цей стиль спілкування є хибним, зазвичай учитель, який вдається до нього, має на меті завоювати в учнів «дешевий» авторитет.

Такі стилі спілкування, як залякування, загравання та крайні форми спілкування-дистанції при частому їх використанні стають своєрідними штампами, відтворюючи мало-ефективні способи педагогічного спілкування та ускладнюючи досягнення цілей навчально-виховного процесу.

Для досвідченого висококваліфікованого вчителя музичного мистецтва стиль спілкування з учнями не може бути одноманітним і остаточним. Життєва практика свідчить про нескінченну різноманітність педагогічних ситуацій, кожна з яких для свого ефективного вирішення потребує різного стилю спілкування, який, однак, не повинен залежати від емоційно-психологічного стану викладача, його настрою. Тому стиль педагогічного спілкування, на наше глибоке переконання, має формуватися на основі поваги до особистості учня, на високій загальній, професійній та педагогічній культурі вчителя музичного мистецтва.

Таблиця 1

Стилі спілкування вчителя музичного мистецтва		
	Основа формування	Зовнішні прояви
Рекомендовані	Повага до особистості учня	Автократичний
	Захоплення спільною творчою діяльністю	Авторитарний
	Дружня прихильність	Демократичний
Нерекомендовані	Дистанціювання	Вільно-ліберальний
	Залякування	Ліберальний
	Загравання	Непоследовний

Із позицій найхарактерніших проявів у класифікації стилів педагогічного спілкування виділяються такі його різновиди, як *автократичний, авторитарний, демократичний, вільно-ліберальний, ліберальний та непослідовний*.

Автократичний (чи самовладний) стиль спілкування має місце у випадках, коли вчитель здійснює одноосібне управління навчально-пізнавальною діяльністю колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди, не допускаючи будь-яких критичних зауважень. При цьому він послідовно виставляє учням певну кількість вимог та здійснює жорсткий контроль за їх виконанням.

Авторитарний (або владний) стиль спілкування допускає можливість для учнів брати участь в обговоренні питань навчального чи колективного життя, але рішення зрештою приймає ВММ відповідно до своїх принципів, поглядів та настанов. Авторитарний стиль спілкування породжує неадекватну самооцінку учнів, прищеплює їм культ сили, сприяє формуванню невротиків, призводить до спотвореного розуміння цінностей, до високої оцінки таких якостей особистості, як «компетентність виходити сухим із води», компетентність використовувати виконані завдання інших замість того, щоб виконати самостійно. Основними формами взаємодії вчителя з учнями в такому стилі є наказ, вказівка, інструкція, догана.

Демократичний стиль спілкування передбачає увагу ВММ до учнів та облік їхніх думок, прагнення зрозуміти їх, переконати в своїй правоті, а не наказувати. І тут учитель прагне вести діалогічне спілкування «на рівних», розвивати в учнів компетентність самоврядування, максимально враховувати їх індивідуальні особливості. За демократичного стилю спілкування вчитель стимулює учнів до творчості, ініціа-

тиви, організовує умови для самореалізації. Основними способами спілкування при цьому є прохання, рада, інформація, прагнення включити всіх в активну роботу. Такий стиль спілкування відрізняється міцними навчальними контактами з учнями та стимулює їх до успішної пізнавальної діяльності.

Вільно-ліберальний стиль спілкування характеризується фамільярністю, потуранням, анархією. Це найбільш «шкідливий» для справи та руйнівний стиль. Він дезорганізує нормальну навчально-пізнавальну діяльність учнів, знижує значення контролю за її результатами, породжує в учнів невизначеність, викликає в них напруженість і тривогу.

Ліберальний стиль спілкування на зразок анархічного, потурального. Учитель музичного мистецтва, який використовує такий стиль, намагається не втручатися в життя колективу учнів, не проявляє активності, фактично самоусувається від відповідальності за те, що відбувається. Із використанням цього стилю ВММ лише формально виконує свої функціональні обов'язки, обмежуючись лише викладом навчального матеріалу. Наслідком такої тактики також є відсутність належного контролю за результатами діяльності учнів та динамікою їхнього особистісного розвитку.

Слід зазначити, що характерними загальними особливостями ліберального та авторитарного стилів спілкування, незважаючи на їхню протилежність, є формування та підтримка дистантних відносин між УММ та учнями, відсутність взаємної довіри між ними, крайня відособленість, відчуженість, демонстративне підкреслення вчителем свого домінантного становища.

Непоследовний, алогічний стиль спілкування полягає в тому, що ВММ залежно від зовнішніх обставин та власного емоційного стану здійснює будь-який із названих стилів спілкування,

що веде до дезорганізації та ситуативності системи взаємин учителя з учнями, до появи конфліктних ситуацій.

У реальній педагогічній практиці найчастіше мають місце змішані стилі спілкування. Про це варто в першу чергу розповісти здобувачам ВНЗ. УММ не може виключити зі свого арсеналу деякі прийоми авторитарного стилю спілкування, іноді вони проявляються досить ефективними. У цілому ж учитель має бути орієнтований переважно на демократичний стиль спілкування з учнями, оскільки саме він сприяє максимальній реалізації особистісно-розвивальної стратегії педагогічної взаємодії вчителя та учнів, ефективного досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Усі варіанти стилів спілкування можна звести до двох типів: *монологічного та діалогічного*. При монологічному характері спілкування здійснюються суб'єкт-об'єктні відносини, де суб'єктом виступає ВММ, а об'єктом – учень.

При *діалогічному* спілкуванні встановлюються більш продуктивні суб'єкт-суб'єктні відносини, у яких УММ взаємодіє з учнями з урахуванням партнерських відносин, у союзі з ними. Тут максимально реалізуються принципи сучасної педагогіки співробітництва.

По-перше, успішно здійснюється двосторонній процес, заснований на взаємодії вчителя та учня. Ефективність цього процесу залежить як від діяльності та особистості вчителя, його професійної та педагогічної компетенції, так і від діяльності того, хто навчається.

По-друге, педагогіка співробітництва забезпечує можливість розвитку та максимального прояву індивідуальних можливостей, здібностей та особливостей учня, реалізації його творчого потенціалу.

По-третє, у ході діалогічного спілкування при суб'єкт-суб'єктних відносинах відбувається активний творчий пошук учителем оптимальних педагогічних рішень, адекватних кожній конкретній ситуації.

Суб'єкт-суб'єктні відносини, таким чином, здійснюються в атмосфері творчості та сприяють дійсній реалізації ідеї гуманізації професійної освіти.

Різні стилі спілкування ВММ породжують певні моделі поведінки вчителя під час взаємодії з учнями. Умовно їх можна поділити за певними моделями.

Диктаторська модель відповідає поведінці ВММ, у якому він відсторонений від учнів. Вони для нього існують лише як якась «безлика маса слухачів». Такий учитель не має жодної особистісної взаємодії з ними. Педагогічні функції зведені до інформаційного повідомлення. Наслідком такої моделі поведінки виступає відсутність необхідного психологічного контакту, а отже повна безініціативність і пасивність учнів.

Неконтактна модель близька за своїм психологічним змістом до першої. Однак відрізняється від неї тим, що між УММ та учнями існує слабкий зворотний зв'язок через довільний або ненавмисно зведений бар'єр, у ролі якого можуть виступати відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер уроку; мимовільне підкреслення вчителем свого статусу, поверхнево-поблажливе ставлення до учнів. Звідси й походить його слабка взаємодія з учнями і підкреслено байдуже ставлення до нього з їхнього боку.

Модель диференційованої уваги ґрунтується на вибіркового відношенні ВММ до учнів. Учитель при цьому зазвичай орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на деяку її частину, переважно або на найталановитіших учнів, або на найслабших. Іншими словами, основну увагу він приділяє або лідерам навчально-пізнавальної діяльності або її аутсайдерам. Він ставить їх у становище своєрідних індикаторів, якими орієнтується в настрої колективу. Однією з причин такої моделі спілкування на заняттях може бути невміння поєднувати індивідуалізацію навчання учнів із фронтальним підходом. Унаслідок цього порушується цілісність акту взаємодії в системі «УММ – колектив учнів», що змінюється фрагментарно залежно від ситуативних контактів під час занять.

Гіпореклексна модель полягає в тому, що ВММ у процесі спілкування з учнями хіба що замкнеться на собі: його мова здебільшого монологічна, він чує тільки себе і ніяк не реагує на слухачів, не цікавиться сприйняттям ними навчального матеріалу. У цьому випадку відсутня необхідна взаємодія між учнями та педагогом, його навчально-виховний вплив виявляється суто формальним.

Гіперрефлексна модель психологічно протилежна до попередньої моделі. УММ, який оби-

рає таку модель поведінки, стурбований не так змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається учнями. Міжособистісні стосунки зводяться педагогом у абсолют, набувають домінуючого значення під час спілкування з учнями, учитель постійно сумнівається в дієвості і переконливості своїх аргументів, у правильності вчинків, гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери, часто приймаючи їх на свій рахунок.

Модель негнучкого реагування полягає в тому, що свої взаємини з учнями ВММ буде за деякою жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі та завдання заняття, дидактично виправдані методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу та аргументація фактів, відшліфовані міміка та жести, але ВММ не володіє почуттям розуміння мінливої ситуації спілкування. Ним не враховується склад та психічний стан учнів, їх вікові та інші особливості. У результаті ідеально сплановане та методично відпрацьоване заняття не досягає своєї мети.

Модель активної взаємодії є найефективнішою. При цьому ВММ постійно перебуває у діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни у психологічному кліматі групи та гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням необхідної рольової дистанції. Як наслідок, усі навчальні, організаційні та етичні проблеми, що виникають, зазвичай плідно і творчо вирішуються спільними зусиллями. Саме тому така модель поведінки є найбільш продуктивною.

У структурі ділового спілкування на уроці можна виділити тимчасовий аспект, який

дозволяє розглядати процес спілкування як деяку логічно обумовлену послідовність етапів. Етапи ділового спілкування відповідають логіці педагогічного процесу, включаючи задум, здійснення задуму, аналіз та оцінку. Відповідно до цього прийнято виділяти етапи спілкування між учителем та учнем.

Прогностичний етап спілкування. Моделювання процесу майбутнього спілкування ВММ під час підготовки.

Початковий етап спілкування. Знайомство з аудиторією та організація безпосереднього спілкування з учнями.

Етап керування спілкування. Здійснення задуманої моделі комунікації в процесі розвитку спілкування.

Аналіз реалізованої технології спілкування. Аналіз результатів вибраної технології і моделювання нової для вирішення подальших завдань.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, зазначені етапи розкривають найбільш типові ситуації, що складаються в процесі педагогічного спілкування. Хоча в реаліях педагогічної діяльності вони можуть бути іншими, враховуючи наш час. Деякі етапи, наприклад, можуть бути згорнутими або недостатньо чітко проявленими, інколи ж, навпаки, надмірно розтягненими. Усе залежить від ситуації, у якій відбувається педагогічне спілкування, від самого ВММ, а також учнів, рівня їхньої загальної культури, мотивації та інших факторів.

Тому подальшу перспективу вбачаємо у розгляді деталізації етапів спілкування майбутнього вчителя музичного мистецтва з учнями під час занять, їх культури поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : ВЦ «Академія», 2004. 344 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2006. 256 с.
3. Гарькавець С. А. Конфлікти в освітньому середовищі: діагностика та практика вирішення : навч.-метод. посіб. Харків : Друкарня Мадрид, 2020. 91 с.
4. Долинська Л. В., Уварова Ю. В. Формування стилевих особливостей педагогічного спілкування у майбутніх вчителів. Київ, 2005.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія професійної комунікації : монографія. Чернівці : Книги-XXI, 2009. 528 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Спілкування як соціально-психологічний феномен. *Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2003. Вип. 8. Ч. 2. С. 109–114.
7. Почепцов Г. Теорія комунікації. Київ : Видавничий центр «Київський університет», 1999. 308 с.
8. Стили педагогічного спілкування. URL: https://pidru4niki.com/17340501/pedagogika/stili_pedagogichnogo_splilkuvannya (дата звернення: 23.06.2023).

9. Теслюк В. М. Психологічні засади формування індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування у майбутніх викладачів : дис. ... кадн. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2007. 250 с.
10. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посібн. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 312 с.
11. Яремчук С. В. Самоактуалізація майбутнього педагога як суб'єкта навчально-професійної діяльності. *Нові виміри сучасного світу* : матеріали I міжн. наук.-практ. інтернет-конф. Т. 1. Ч. 2. Мелітополь, 2005. С. 17–20.

REFERENCES:

1. Batsevych F. S. (2004) *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky* [Basics of communicative linguistics]. Kyiv: VTs «Akademiiia», 344 p. (in Ukrainian)
2. Volkova N. P. (2006) *Profesiino-pedahohichna komunikatsiia* [Professional and pedagogical communication]: navch. posib. Kyiv: VTs «Akademiiia», 256 p. (in Ukrainian)
3. Harkavets S. A. (2020) *Konflikty v osvithomu seredovyshchi: diahnostryka ta praktyka vyrishennia* [Conflicts in the educational environment: diagnosis and solution practice]: navch.-metod. posib. Kharkiv: Drukarnia Madryd, 91 p. (in Ukrainian)
4. Dolynska L. V., Uvarova Yu. V. (2005) *Formuvannia stylovykh osoblyvostei pedahohichnoho spilkuvannia u maibutnikh vchyteliv* [Formation of stylistic features of pedagogical communication in future teachers]. Kyiv. (in Ukrainian)
5. Orban-Lembryk L. E. (2009) *Psykhohiia profesiinoi komunikatsii* [Psychology of professional communication]: monohrafiia. Chernivtsi: Knyhy-KhKhI, 528 p. (in Ukrainian)
6. Orban-Lembryk L. E. (2003) *Spilkuvannia yak sotsialno-psykhohichnyi fenomen* [Communication as a social and psychological phenomenon]. *Filosofiiia, sotsiolohiia, psykhohiia*. Ivano-Frankivsk, Vyp. 8, Ch. 2, pp. 109–114. (in Ukrainian)
7. Pocheptsov H. (1999) *Teoriia komunikatsii* [Theory of communication]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Kyivskyi universytet», 308 p. (in Ukrainian)
8. *Styli pedahohichnoho spilkuvannia* [Styles of pedagogical communication]. URL: https://pidru4niki.com/17340501/pedagogika/stili_pedagogichnogo_spilkuvannya (data zvernennia: 23.06.2023). (in Ukrainian)
9. Tesliuk V. M. (2007) *Psykhohichni zasady formuvannia indyvidualnoho styliu profesiino-pedahohichnoho spilkuvannia u maibutnikh vykladachiv* [Psychological foundations of the formation of an individual style of professional and pedagogical communication in future teachers] : dys. ... kadn. psyk. nauk : 19.00.07. Kyiv, 250 p. (in Ukrainian)
10. Yashenkova O. V. (2010) *Osnovy teorii movnoi komunikatsii* [Fundamentals of the theory of language communication]: navch. posibn. Kyiv: VTs «Akademiiia», 312 p. (in Ukrainian)
11. Yaremchuk S. V. (2005) *Samoaktualizatsiia maibutnoho pedahoha yak subiekta navchalno-profesiinoi diialnosti* [Self-actualization of the future teacher as a subject of educational and professional activity]. *Novi vymiry suchasnoho svitu*: materialy I mizhn. nauk.-prakt. internet-konf. T. 1. Ch. 2. Melitopol, pp. 17–20. (in Ukrainian)

УДК 373.3/.5.091.33-028.42

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.9>

Іван СМОЛЮК

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

ORCID: 0000-0002-8743-0075

Артем СМОЛЮК

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичної, світоглядної освіти та інформаційних технологій, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-6615-741X

Бібліографічний опис статті: Смолюк, І., Смолюк, А. (2023). Розвиток розумової активності учнів початкової школи у дидактичній грі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 57–64, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.9>

РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ

У статті виявлено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови розвитку розумової активності учнів початкової школи у дидактичній грі.

Пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності дітей молодшого шкільного віку стає все більш значущим, оскільки саме активність розуму є однією з основоположних властивостей особистості. Розумове виховання і розвиток дітей полягає не тільки в тому, щоб дати дітям знання, а й навчити їх використовувати ці знання в різноманітній діяльності.

Робота аналізує теоретичні закономірності, становлення та розвитку розумової активності дітей молодшого шкільного віку засобами дидактичних ігор. Виявлені та обґрунтовані провідні педагогічні умови використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності. Важливим чинником у розв'язанні досліджуваної проблеми, є систематичне використання дидактичних ігор в освітньому процесі початкової школи.

До змісту освітнього процесу дітей молодшого шкільного віку входить виховання розумової активності, розвиток інтелектуальних умінь і навичок, уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, допитливості і розумових здібностей.

Виховання розумової активності – це, перш за все, розвиток активної розумової діяльності учнів.

Використання дидактичної гри, в якій одночасно діють два начала: навчальне (пізнавальне) та ігрове (цікаве), зумовлено ще і потребою пом'якшення переходу від однієї провідної діяльності до іншої, а також тим, що в процесі гри діти легше засвоюють знання, отримують уявлення про навколишній світ.

Суть методики використання дидактичних ігор у процесі розумового виховання дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що у дітей послідовно розширюються уявлення про окремі об'єкти оточуючого середовища, формується логічне мислення, вміння аналізувати, класифікувати та порівнювати. Провідною формою роботи виступає повсякденне спілкування класовода з дітьми з використанням матеріалу дидактичних ігор. Розроблена методика використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності вимагає дотримання низки педагогічних умов, серед яких: використання дидактичних ігор у процесі спілкування з дітьми в різних видах діяльності в контексті вирішення завдань розумового виховання; використання наочності у процесі роботи з дидактичними іграми; чітка організаційна структура освітнього процесу.

Ключові слова: початкова школа, розвиток, розумова активність, дидактична гра.

Ivan SMOLIUK

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

ORCID: 0000-0002-8743-0075

Artem SMOLIUK

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Nature and Mathematics, Worldview Education and Information Technologies, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, 36 Voly Ave, Lutsk, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-6615-741X

To cite this article: Smoliuk, I, Smoliuk, A. (2023). Rozvytok rozumovoi aktyvnosti uchniv pochatkovoї shkoly u dydaktychnii hri [Development of mental activity of primary school students in didactic game]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 57–64, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.9>

DEVELOPMENT OF MENTAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN DIDACTIC GAME

The pedagogical conditions of mental activity development of primary school students in didactic game are revealed, theoretically substantiated and experimentally checked in scientific work.

The search for new psychological and pedagogical approaches to the development of children's mental activity in younger school age is becoming increasingly important, because the activity of the mind is one of the fundamental properties of personality. The mental upbringing and development of the children is not only giving them knowledge, but also teaching how to use this knowledge in a variety of activities.

The article analyzes the theoretical patterns, formation and development of younger school age children's mental activity by means of didactic games. The leading pedagogical conditions of using didactic games as a means of developing mental activity are identified and substantiated. An important factor in solving the research problem is the systematic use of didactic games in the educational process of primary school.

The content of the younger school age children's educational process includes the mental activity education, the development of intellectual skills, imagination, perception, memory, thinking, curiosity and mental abilities.

First of all, education of mental activity – it is the development of primary school students' active mental activity.

The use of didactic games, in which two principles operate simultaneously: educational (cognitive) and game (interesting), is due to the need to mitigate the transition from one leading activity to another, as well as the fact that during the game children learn more easily, gain idea of the world around.

The essence of the using didactic games method in the mental education process of children of younger school age is that they consistently expand their understanding of the environment individual objects, form logical thinking, the ability to analyze, classify and compare. The leading form of work is the daily communication of the educator with the children using the material of didactic games. The developed method of using didactic games as a means of developing mental activity requires compliance with a number of pedagogical conditions, including: the use of didactic games in the process of communicating with children in various activities in the context of solving problems of mental education; the use of clarity in the process of working with didactic games, a clear organizational structure of the educational process.

Key words: primary school, development, mental activity, didactic game.

Постановка наукової проблеми та її значення. Третє тисячоліття ознаменоване інформаційною революцією, коли освічені люди цінуються як справжнє національне багатство. Необхідність орієнтуватися у зростаючому обсязі знань ставить високі вимоги до розумового виховання підростаючого покоління. Найважливіше завдання сучасної освіти полягає у формуванні особистості, яка має високий рівень розумового розвитку, здатна ефективно засвоювати знання і застосовувати їх на практиці. Пошук нових психолого-педагогічних підходів до розвитку розумової активності дітей молодшого шкільного віку стає все більш значущим, оскільки саме активність розуму є однією з основоположних властивостей особистості. Відомо, що розумове виховання і розвиток дітей полягає не тільки в тому, щоб дати дітям знання, а й навчити

їх використовувати ці знання в різноманітній діяльності (Курик, 2016, С. 240–242).

Концепція нової української школи визначила потребу перебудови її роботи по-новому не втрачає актуальності питання розумового розвитку учнів початкової школи. Зарубіжна класична та вітчизняна педагогіка, дослідження сучасності досягли чимало в обґрунтуванні змісту, завдань розумового розвитку. При цьому вчені спирались на багатий досвід народної педагогіки.

В народі кажуть: щаслива людина, яка має світлий і гострий розум; подвійно таланить тому, хто має ще й душу добру, серце чуйне. Формувати в школі, в сім'ї таку щасливу людину – завдання сьогодення.

Тому не дивно, що проблема розумового виховання, інтелектуального розвитку займає

чільне місце серед науково-методичного доробку та педагогічних досліджень.

Основним змістом розумового виховання є розвиток розумових здібностей, розумової активності, здатності дитини самостійно ставити пізнавальні завдання та знаходити способи їх вирішення (Божук, 2019, С. 124–127). Дитина розумово розвивається тоді, коли їй надається можливість відкривати, творити, міркувати, сперечатися. Розумовий розвиток учнів займає чільне місце в освітньому процесі початкової школи. Видатні педагоги і психологи досліджували і продовжують робити це зараз в плані пошуку найоптимальніших шляхів розумового розвитку дітей (Нікітіна, 2011, С. 21–31).

Перед початковою школою стоїть завдання домогтися, щоб учні не лише засвоїли матеріал, а й могли вільно оперувати ним, застосувати для вирішення навчальних та життєвих проблем, для розширення свого пізнавального досвіду. А цьому сприяють засоби, що активізують пізнавальну діяльність. Зокрема, до них належать дидактичні ігри. Вони підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять елемент цікавості, спрямовані на формування в учнів потреби в знаннях та інтересу, сприяють розвитку пізнавальних сил і можливостей учнів (Бондарчук, 2018, С. 103–106). До того ж гра, як свідчить теорія та практика, є найприроднішою та найпривабливішою діяльністю для молодших школярів, що дарує радість, а в той же час є важливим засобом творчого пізнання. Використання проблемних завдань і гри сприяє активній розумовій діяльності учнів, залученню їх до пошуку, здогадів, міркування тощо. Іншою позитивною стороною гри є те, що вона сприяє використанню знань у новій ситуації, таким чином, вивчений учнями матеріал проходить через своєрідну практику, вносить різноманітність і інтерес у навчальний процес (Руденко, 2011, С. 67–70).

Необхідність удосконалення шляхів розвитку розумової активності молодших школярів зумовили вибір теми: **«Розвиток розумової активності молодших школярів у дидактичній грі»**.

Сучасні дослідження Сучасний стан розробки проблеми співвідношення навчання та

розвитку дає можливість говорити про різні її напрямки. Л. Виготський, критично переглянувши наявні точки зору (В. Джеймс, К. Коффка, Ж. Піаже), створив теорію, згідно з якою навчання не підпорядковується пасивному стану розвитку дитини, а навпаки, добре організоване навчання «веде за собою» розвиток. На основі цього положення Г. Костюк, В. Моляко, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін. висловлювали думки, що психічний розвиток в цілому, а розумовий зокрема, визначається змістом, системою і способами передачі інформації. Теорія розвивального навчання передбачає оптимістичну точку зору щодо можливостей розвитку всіх дітей.

У дослідженнях Л. Венгера, О. Запорожця, А. Люблінської, А. Сорокіної, Л. Артемової підкреслюється думка про те, що діяльність повинна ставити дитину перед необхідністю спрямовувати свою розумову активність на пошук і використання наявних у неї знань і дій для вирішення нового завдання. Встановлено, що чим цікавіша така діяльність, тим більший емоційний вплив робить вона на дитину, тим більший ефект вона дає.

В загальнопедагогічному, психологічному, методичному планах проблема знайшла своє відображення в працях Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського, Ю. Фаусек, Л. Шлегер. Окремі аспекти проблеми піднімали вчені М. Веракса, Л. Парамонова, С. Ніколаєва.

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликали роботи Л. Артемової, Т. Поніманської. Цікавими і змістовними є роботи Л. Грегуля, С. Русової, Л. Шовкової (виокремлення значення різноманітних практичних дій в розумовому вихованні), Г. Альтшулера, Уільма Дж. Гордона (роль і місце розвивального навчання в розумовому розвитку дітей, суть та принципи методики теорії розв'язання винахідницьких завдань).

Дослідження психологів (І. Беха, С. Максименка) показали, що розвиток дитини відбувається у всіх видах діяльності, але, перш за все, у грі. У численних психолого-педагогічних дослідженнях доведено важливість застосування різних форм і методів розвитку розумової активності дітей у процесі освіти (Л. Артемова, Т. Поніманська, Н. Яришева).

Одним із таких методів є дидактична гра – це гра, спрямована на формування

у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок (Сидоренко, 2014). Дидактичні ігри підвищують ефективність сприймання учнями навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості, актуалізують їхній досвід, збагачують чуттєвий досвід дитини, забезпечують розвиток сприймання та розумової активності. Нерідко ігри з дидактичними матеріалами є основним засобом навчання і виховання, за допомогою яких класовод готує учня правильно сприймати об'єкти і явища навколишнього світу (Воробйова, 2002, С. 46–48).

Відтак **мета нашого дослідження** полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні і експериментальній перевірці педагогічних умов розвитку розумової активності учнів початкової школи у дидактичній грі.

Виклад основного матеріалу. У процесі роботи з учнями учителями початкової школи використовуються різні форми, види, зміст роботи, але вся їхня діяльність (тут мається на увазі саме роль і місце вчителя в системі взаємодії всіх учасників освітнього процесу в цілому) спрямована на всебічний і гармонійний розвиток дітей.

Варто зауважити, що роботу з розумового розвитку учнів початкової школи слід розглядати як один з напрямків роботи вчителя, що є базовим в цілому розвитку дитини.

Як показало дослідження важливим є проведення своєчасного моніторингу успіхів учнів, тому що саме моніторинг дозволяє оцінити не тільки успіхи дітей, а й проаналізувати ступінь ефективності роботи самого педагога, а педагог, виходячи з отриманих результатів, робить висновок про правильність обраних технологій і методів роботи як з класом у цілому, так і з конкретним учнем і при необхідності вносить корективи в план своєї роботи.

Проте, існує при цьому певного роду формальність, тому що результат – це не завжди є цифри, виведені в рівень, а найкращий показник розумового розвитку – це вміння школяра отримувати нові знання, вміння міркувати, доказово мислити, здогадуватися, виявляти розумове напруження, фантазувати, робити самостійні висновки, вибудовувати задуми творів, малюнків, конструкцій тощо (Довгаль, 2019, С. 58–64).

Здійснивши аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми розумового виховання дітей молодшого шкільного віку, визначивши важливість і значущість досліджуваної теми, ми розпочали експериментальне дослідження проблеми розвитку розумової активності учнів початкової школи у дидактичній грі. Експеримент проводився за трьома етапами: констатувальним, формувальним і контрольним.

Метою констатувального експерименту було виявити рівень розвитку розумової активності учнів початкової школи; визначити місце використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності дітей молодшого шкільного віку. Для вирішення поставлених завдань було обрано комплекс методів дослідження: бесіди з учнями, аналіз результатів діяльності учнів, документації вчителів, ігрові методи, математичні і статистичні методи, а саме методи вимірювання, реєстрування, ранжування.

У констатувальному експерименті взяло участь 32 учні першого класу, що склали дві вибірки – контрольну групу 17 учнів (КГ), та експериментальну 15 учнів (ЕГ) однакові за основними показниками (рівень фізичного, психічного, розумового розвитку).

Для визначення рівня розумової активності в учнів початкової школи нами було обрані наступні показники та відповідні їм критерії:

Для визначення розвитку розумової активності у дітей молодшого шкільного віку ми пропонували дітям виконати три блоки завдань та дати відповідь на запитання експериментатора. **Перший блок** був спрямований на визначення стійкості уваги і пам'яті, цей блок включав наступні завдання:

- 1) дидактичні ігри на розвиток уваги;
- 2) дидактичні ігри на розвиток пам'яті.

Другий блок завдань був спрямований на визначення сприйняття й уяви.

Третій блок завдань був спрямований на діагностику логічного мислення. Він включав дидактичні ігри на розвиток мислення.

Оскільки діапазони варіації середніх значень досліджуваної змінної однакові, то для виявлення відмінностей у контрольній та експериментальній групах застосувати Q-критерій Розенбаума неможливо. Для перевірки висунутої нами гіпотези ми використали U-критерій Манна-Уїтні.

Показники та критерії рівнів розумової активності учнів початкової школи

Показники	Критерії оцінки
Увага (стійкість, концентрація)	Вміння заштриховувати необхідні фігурки.
Пам'ять (обсяг)	Запам'ятовування 7–8 назв предметів.
Сприйняття	Уміння розрізняти 3–4 відтінки будь-якого кольору. Уміння зіставляти за величиною 7–10 предметів однакової форми. Уміння визначати відмінності двох фігур різної форми. Уміння розділяти складну фігуру на декілька більш простих.
Уява	Домалювати розпочате зображення, доповнивши його деталями. Самостійно скласти невелику казку або історію на задану тему.
Елементи логічного мислення	Встановлювати родо-видові відносини між поняттями. Уміння відображати класифікаційні ознаки (побудова моделі класифікаційних ознак між поняттями).

Показники, отримані за даною методикою набували значень від 3 до 5. Оцінка близька до 3 свідчить про досить низький рівень розумових навичок. Оцінка 4 – середній рівень, близька до 5 – високий.

Аналіз отриманих показників дозволив зробити наступні висновки про особливості сформованості пізнавальних процесів в учнів початкової школи на момент середини листопада 2021 року:

– пам'ять – недостатній обсяг пам'яті (із запропонованих 8 назв предметів учні в середньому відтворюють 3–4, що свідчить про низький рівень обсягу пам'яті, діти, що відтворювали 5–6 назв мають середній рівень обсягу пам'яті; відтворити всі 8 назв не зміг ніхто).

– увага – недостатня концентрація і слабка стійкість уваги на завданні, відволікання на зовнішні подразники (шум, шепіт дітей), внаслідок чого учні погано виконали завдання.

– сприйняття – відчувались значні складнощі при визначенні відтінків основних кольорів; недостатньо розвинені вміння зіставляти за величиною предмети різної форми, визначати відмінності двох фігур різних форм.

– уява – відчувались значні труднощі при необхідності домалювати розпочате зображення, доповнивши його деталями; самостійно можуть скласти невелику розповідь або казку, але зміст не цікавий, простий, елементи фантазії у творі мінімальні.

– елементи логічного мислення – зазнають труднощів при встановленні родо-видових і класифікаційних відносин між поняттями.

Отже, результати якісного аналізу показали, що в більшості учнів, поряд із наявністю

уявлень про колір, форму відсутнє розуміння родо-видових зв'язків і класифікаційних відносин між поняттями (у 5 дітей виникали труднощі при класифікації предметів, у 3 дітей не сформоване уявлення про відтінки окремих кольорів), недостатній обсяг пам'яті (9 дітей не в змозі відтворити назви 3–4 предметів), недостатня концентрація і стійкість уваги на завданні (3 дітям взагалі важко сконцентрувати свою увагу на завданні).

Наприклад, з метою дослідження особливостей прояву пам'яті нами був проведений такий експеримент: учням з невеликими паузами були зачитані слова конкретного, а потім абстрактного змісту (по 7 слів). При цьому дітям необхідно було запам'ятати і відтворити їх по пам'яті. Дослідження показало, що слова конкретного змісту учні запам'ятовують краще. Так, 7 слів назвали 3 дітей, 6 слів – 5 дітей, 5 слів – 9 дітей, 4 слова – 10 дітей, 3 слова – 5 дітей.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчили, що учні початкової школи мають різний рівень розвитку розумової активності.

У учнів немає глибокого і систематичного аналізу властивостей і якостей предметів, які сприймаються. Це підтверджується нашим дослідженням. Дітям було запропоновано намалювати з природи червону чашку з білими смужками вверху і внизу, яка була виставлена на демонстраційній підставці. Учні швидко розглядали її, називали ознаки, прагнули швидше намалювати, не звертаючись до природи. В результаті на їх малюнках чашки виходили різних розмірів і форм, відрізнялись кольором від зразка.

Враховуючи всі показники цього критерію, за показниками розумового розвитку учнів було поділено на три групи:

- учні, розумова активність яких висока;
- учні, розумова активність яких середня;
- учні, розумова активність яких низька.

Виходячи з теоретичних розробок, з результатів констатувальної частини дослідження, де зазначені «слабкі» місця учнів початкової школи у формуванні і розвитку пізнавальних здібностей, видно, що потрібне проведення корекційно-розвивальної роботи в даному напрямку і корекція наявних результатів в учнів класу можлива. Нами було визначено напрямок завдань корекційно-розвивальної роботи:

- 1) здійснити відбір змісту дидактичних ігор;
- 2) збудувати систему їх використання з метою оптимізації корекційного педагогічного впливу на пізнавальний розвиток учня початкової школи.

З метою вирішення завдань нашого дослідження (формульованій експеримент), необхідно було розробити систему дидактичних ігор, яка б передбачала розвиток розумової активності дітей молодшого шкільного віку.

Всі дидактичні ігри спрямовані на розвиток мислення і мовлення учнів, формують різні сторони цього процесу. Від об'єкта до слова і від слова до об'єкта – два взаємопов'язаних підходи, які використовувалися при розробці системи ігор.

Перша група ігор – це ігри, що формують уміння виділяти основні, характерні ознаки предметів і явищ, порівнювати, зіставляти їх. У цій групі слід звернути особливу увагу на ігри, що спрямовані на вміння складати зв'язну, цікаву, послідовну розповідь про той чи інший предмет, враховуючи всю сукупність його ознак, на вміння порівнювати, класифікувати, узагальнювати і це все виявляється в логічній чіткості, доказовості тверджень, що сприяє не лише активізації словникового запасу учнів, але й розширює ознайомлення дитини зі світом речей, явищ, їх властивостями, якостями.

Друга група – ігри, які виховують вміння групувати, узагальнювати предмети за певними ознаками.

Третя група – ігри, що вимагають від учнів вміння відрізнити реальні явища від нереальних, помічати алогізми, робити правильні умовиводи, розуміти гумор.

Четверта група – ігри, що виховують вміння володіти собою, увагу, винахідливість, кмітливість.

Дидактичні ігри можуть проводитися як під час занять, так і в час відпочинку. Якщо учитель хоче закріпити або уточнити ті або інші знання, отримані на уроці, він проводить гру на матеріалі цього зайняття.

Для оцінки ефективності і результативності педагогічної дії на процес розумового розвитку учнів початкової школи з використання системи дидактичних ігор як одного із засобів розумового виховання використовувався відповідний діагностичний матеріал. В дослідженні брали участь ті ж 32 учні першого класу.

Аналіз отриманих результатів показав перевагу показників, що характеризують експериментальну групу. Для перевірки достовірності результату ми використали U-критерій Манна-Уїтні.

Аналіз порівняльних результатів показав, що в розумовому розвитку учнів експериментальної групи сталися позитивні зміни в усіх рівневих показниках. Так, значно зріс показник високого рівня з 2 дітей до 6 дітей, середнього рівня збільшився з 7 дітей до 8; низький рівень на початку роботи з учнями складав 6 дітей – на кінець періоду роботи з експериментальною групою учнів, низький рівень знизився до відмітки 1 дитина – усе вищезазначене стосується загального показника розумового розвитку.

Наведені дані дають підстави стверджувати, що сталися значні зміни в плані сформованості пізнавальних процесів і є позитивна динаміка в їх розвитку. Відмічені якісні і кількісні перетворення в показниках.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі всіх виявлених закономірностей розумового розвитку учнів початкової школи визначається зміст і методи виховання розумової активності на різних етапах вікового становлення дитини.

Виховання розумової активності – це, перш за все, розвиток активної розумової діяльності учнів початкової школи. Повноцінне розумове виховання відбувається тільки в педагогічно доцільній організації діяльності.

Використання дидактичної гри, в якій одночасно діють два начала: навчальне (пізнавальне) та ігрове (цікаве), зумовлене потре-

бою пом'якшення переходу від однієї основної діяльності до іншої, а також тим, що у процесі гри учні легше засвоюють знання, отримують уявлення про навколишній світ.

Аналіз результатів експерименту показав, що після проведеної роботи з розумового виховання, зокрема розвитку розумової активності учнів початкової школи засобами дидактичних ігор, дітей з високим рівнем розумової активності в ЕГ стало 84%, у КГ – 24%; із середнім рівнем в ЕГ – 16%, у КГ – 38%; низький рівень в ЕГ не виявлено, у КГ – 38%.

Отже, дослідно-експериментальним шляхом доведено ефективність використання дидактичних ігор як засобу розвитку розумової активності учнів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують можливості використання дидактичних ігор на подальших етапах розвитку дитини, а також розширення спектру методів, які варто використовувати в роботі з дидактичними іграми, вивчення специфіки їх використання, враховуючи індивідуальні особливості дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу молодших школярів. *Актуальні питання дошкільної та початкової освіти*. 2019. № 2. С. 124–127.
2. Бондарчук Н. Активізація пізнавальної діяльності молодших школярів *Вісн. Житомир. держ. ун-ту*. 2018. № 41. С. 103–106.
3. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання. *Рідна школа*. 2002. №10. С. 46–48.
4. Державний стандарт початкової освіти / затв. постановою Кабінетом Міністрів України від 21.02.2018 № 87 зі змінами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
5. Довгаль О. Г. Розвиток пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку в різних видах діяльності. Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 2019. С. 58–64.
6. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 26–28.
7. Курик М. Формування пізнавальної активності школярів через сюжетно-рольові та дидактичні ігри. *Гірська школа Українських Карпат* : наук.-метод. журн. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2016. № 14. С. 240–242.
8. Куліш Н.В. Застосування дидактичних ігор у навчальному процесі *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Ред. кол. : В. Д. Зайчук (головний редактор), О. Я. Савченко, М. Ф. Дмитриченко. Київ : НМЦ ВО, 2002. Вип. 33. С. 174–175.
9. Нікітіна Н. Активізація пізнавальної активності учнів шляхом використання ігрових моментів та цікавих завдань. *Початкове навчання та виховання*. 2011. № 31. С. 21–31.
10. Руденко О. Використання гри як засобу підвищення ефективності навчання. *Школа : інформаційно-методичний журнал*. 2011. № 11. С. 67–70.
11. Сидоренко М. М. Розвиток пізнавальної активності учнів засобами дидактичної гри. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2014. № 5. С. 115–119.

REFERENCES:

1. Bozhuk S. (2019) Psyholoho-pedahohichni umovy rozvytku piznavalnoho interesu molodshykh shkoliariv. [Psychological and pedagogical conditions for the development of cognitive interest of younger schoolchildren]. *Aktualni pytannia doshkilnoi ta pochatkovoї osvity*. № 2. P. 124–127. [in Ukrainian].
2. Bondarchuk N. (2018) Aktyvizatsiia piznavalnoi diialnosti molodshykh shkoliariv. [Activation of cognitive activity of younger schoolchildren]. *Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu*. № 41. P. 103–106. [in Ukrainian].
3. Vorobiova S. (2002) Dydaktychna hra v protsesi navchannia. [Didactic game during the learning process]. *Ridna shkola*. №10. P. 46–48. [in Ukrainian].
4. Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [State standard of primary education] / zatv. postanovoiu Kabinetom Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 zi zminamy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian].
5. Dovhal O. H. (2019) Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti ditei molodshoho shkilnoho viku v riznykh vydakh diialnosti. [Development of cognitive activity of children of younger school age in various activities]. Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. Kyiv, P. 58–64. [in Ukrainian].
6. Zhornyk O. (2000) Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti uchniv u protsesi spilnoi ihrovoi diialnosti. [Formation of students' cognitive activity in the process of joint game activity]. *Ridna shkola*. №2. P. 26–28. [in Ukrainian].

7. Kuryk M. (2016) Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti shkolariv cherez siuzhetnorolovi ta dydaktychni hry. [Formation of cognitive activity of schoolchildren through role-playing and didactic games]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat : nauk.-metod. zhurn. / Prykarpat. nats. un-t im. V. Stefanyka. Ivano-Frankivsk, № 14. P. 240–242. [in Ukrainian].*
8. Kulish N.V. (2002) Zastosuvannia dydaktychnykh ihor u navchalnomu protsesi. [Application of didactic games in the educational process]. *Novi tekhnologii navchannia : nauk.-metod. zb. / Red. kol. : V. D. Zaichuk (holovnyi redaktor), O.Ia. Savchenko, M.F. Dmytrychenko. Kyiv : NMTs VO. Vyp. 33. P. 174–175. [in Ukrainian].*
9. Nikitina N. (2011) Aktyvizatsiia piznavalnoi aktyvnosti uchniv shliakhom vykorystannia ihrovykh momentiv ta tsikavykh zavdan. [Activation of students' cognitive activity by using game moments and interesting tasks]. *Pochatkove navchannia ta vykhovannia. № 31. P. 21–31. [in Ukrainian].*
10. Rudenko O. (2011) Vykorystannia hry yak zasobu pidvyshchennia efektyvnosti navchannia. [Using the game as a mean of increasing the effectiveness of learning]. *Shkola : informatsiino-metodychnyi zhurnal. № 11. P. 67–70. [in Ukrainian].*
11. Sydorenko M. M. (2014) Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv zasobamy dydaktychnoi hry. [Development of students' cognitive activity by means of didactic games]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky. Nizhyn, № 5. P. 115–119. [in Ukrainian].*

УДК 373.3.016:811.161.2'367.625

<https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.10>

Анна СОСЮК

кандидат педагогічних наук (доктор філософії), доцент кафедри теорії і методик початкової освіти, Рівненський державний гуманітарний університет, вул. Пластова, 31, м. Рівне, Україна, 33010

ORCID: 0009-0008-5057-1430

Бібліографічний опис статті: Сосюк, А. (2023). Методологічний аналіз змістових ліній Типової освітньої програми щодо процесу формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. *Acta Pedagogica Volynienses*, 3, 65–70, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.10>

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ ТИПОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ЩОДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

Концепція Нової української школи ставить перед учителем чітку вимогу: сприяти формуванню національно-мовної особистості, яка характеризується свідомим ставленням до мови, розвинутим мовленням, мисленням, інтелектом. Тобто, важливе місце, як в покращенні якості освіти, так і в розвитку особистості учнів початкової школи посідає комунікативна компетентність.

Основне завдання вчителя, на уроках мовно-літературної освітньої галузі, створити умови для позитивного розвитку, психологічного комфорту, творчої реалізації діяльності учнів. Також вчитель має розвивати в учнів мовленнєву пам'ять, мовне чуття, тобто вміння наслідувати традиції використання мовних одиниць, створювати умови свідомого засвоєння учнями понять світоглядного характеру: мова і мислення; мова і дійсність; мова і мовлення.

Важливими є вміння вдосконалювати власний текст, доповнювати художні образи за допомогою різних мовних засобів, зокрема дієслів, які підсилюють, увиразнюють створені словесні образи додатковими ознаками та емоційно-експресивними відтінками.

У «Типовій освітній програмі для закладів освіти 1–2 класи, 3–4 класи» під керівництвом Р. Шияна відзначається, що робота дітей щодо творення текстів різних типів займає важливе місце у початковій школі. У сучасних програмах з мовно-літературної освітньої галузі значна увага приділяється розділу «Текст»: вивчаються ознаки тексту, смислова єдність речень у тексті, назва тексту, абзац, типи тексту тощо. Важливе місце у цьому аспекті вивчення приділяється навчанню дітей створювати тексти різних типів і стилів.

Отже, авторський колектив Типової освітньої програми під керівництвом Р. Шияна реалізує зміст почуттої інформації, що представлена послідовністю подій у розповіді, переліком ознак опису, наведених аргументів у міркуваннях, а також можливістю вибирати інформацію задля певної мети, використовуючи її для створення власного текстотворення.

Ключові слова: мова, мовлення, мислення, предметність, текст, речення.

Анна SOSIUK

Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy), Associate Professor at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Rivne State Humanitarian University, Plastova str., 31, Rivne, Ukraine, 33010

ORCID: 0009-0008-5057-1430

To cite this article: Sosiuk, A. (2023). Metodolohichniy analiz zmistovykh liniy typovoi osvitnoi prohramy shchodo protsesu formuvannia tekstotvorchykh umin v uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia diieslova [Methodological analysis of the content lines of a typical educational program regarding the process of forming text-creating skills in primary grade students in the process of studying the verb]. *Acta Pedagogica Volynienses*, 3, 65–70, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.10>

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT LINES OF A TYPICAL EDUCATIONAL PROGRAM REGARDING THE PROCESS OF FORMING TEXT-CREATING SKILLS IN PRIMARY GRADE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE VERB

The concept of the New Ukrainian School sets a clear requirement for the teacher: to contribute to the formation of a national-linguistic personality, which is characterized by a conscious attitude to the language, developed speech, thinking, and intelligence. That is, communicative competence occupies an important place both in the improved quality of education and in the development of the personality of primary school students.

The main task of the teacher, in the lessons of the linguistic and literary field of education, is to create conditions for positive development, psychological comfort, and creative realization of students' activities. Also, the teacher should develop students' speech memory, language sense, that is, the ability to follow the traditions of using language units, create conditions for students' conscious assimilation of worldview concepts: language and thinking; language and reality; language and speech.

The ability to improve one's own text, to complement artistic images with the help of various linguistic means, in particular verbs that strengthen and express the created verbal images with additional features and emotional and expressive shades, are important.

In the "Typical educational program for educational institutions 1–2 grades, 3–4 grades" under the leadership of R. Shiyani, it is noted that children's work on creating texts of various types occupies an important place in primary school. In modern language and literary educational programs, considerable attention is paid to the "Text" section: the features of the text, the semantic unity of the sentences in the text, the title of the text, paragraph, types of text, etc. are studied. An important place in this aspect of study is given to teaching children to create texts of different types and styles.

Therefore, the author's team of the Standard Educational Program under the leadership of R. Shiyani realizes the content of the heard information, which is represented by the sequence of events in the story, the list of features of the description, the arguments given in the reasoning, as well as the opportunity to select information for a specific purpose, using it to create one's own text creation.

Key words: language, speech, thinking, objectivity, text, sentence.

Актуальність проблеми. Розвиток української освіти формує вміння в учнів початкових класів спілкуватись рідною мовою для духовного, культурного й національного самовияву, використанні її в особистому і суспільному житті, вихованні стійкої мотивації до вдосконалення усного й писемного мовлення, сприянні в індивідуальному розвитку учнів та взаємодії між ними через розвиток комунікативних умінь, зокрема усного й писемного текстотворення, розвитку уяви та творчого мислення за допомогою продукування творів-есе, формування вмінь опрацьовувати тексти різних видів і стилів, удосконаленні навички спілкування. Вільне оволодіння українською мовою учнями початкової ланки освіти виявляється у розвитку комунікативної компетентності, одним із складників якої є формування текстотворчих умінь в учнів (Турова osvitnia prohrama, 2018, pp. 124-125).

На сучасному етапі реформування системи освіти в Україні, переосмислення освітньої парадигми, особливої актуальності набувають проблеми формування успішного мовця, створення освітнього простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток учня, який володіє системою знань, розвиненими комунікативними

та творчими здібностями, навичками текстотворення. На це зорієнтовують Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»)), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державний стандарт початкової загальної освіти, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.

Пріоритетним завданням вчителя початкових класів є підготовка учня, який не лише набуває визначених програмою компетентностей, а й уміло використовує їх у повсякденному житті, формування особистісного потенціалу свідомого громадянина своєї держави, побудованого на засадах вивчення норм української літературної мови. Важливою особливістю оновленого процесу навчання є формування таких освітніх цілей в учнів початкової школи, які допоможуть розширити власне сприйняття світу та набутти вмінь логічно й чітко висловлювати власні думки у процесі оволодіння основними етапами процесу творення тексту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування в учнів текстотворчих умінь у процесі вивчення дієслова з опорою на всі види мовленнєвої діяльності в україн-

ській лінгводидактиці залишалася на периферії наукових досліджень, а, відповідно, не усвідомлювалася належним чином учителями початкових класів. З огляду на відсутність напрацювань означена проблема в шкільній практиці розв'язувалася повільно, унаслідок чого учні нерідко зазнавали труднощів у використанні необхідних форм дієслова в усному й писемному мовленні, не сприймали, тому й не застосовували дієслово як важливий експресивний засіб побудови тексту.

Значний інтерес науковців до проблеми текстотворення ілюструє її важливість: лінгвістична природа тексту (І. Арнольд, Ш. Баллі, Ф. Бацевич, М. Бахтін, Е. Бенвеніст, Т. Єщенко, А. Загнітко, І. Ковалик, І. Кочан, Л. Мацько та ін.). Проблему текстотворення в контексті мовленнєвого розвитку розглянуто в працях дослідників дошкільної освіти (А. Богуш, О. Бородич, Н. Гавриш, К. Крутій, Є. Тихеева та ін.); початкової та середньої (В. Бадер, З. Бакум, Н. Бібік, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, Н. Грона, С. Дубовик, В. Каліш, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, К. Климова, О. Кучерук, Т. Марконтенко, С. Омельчук, М. Пентиліук, Н. Сіранчук, Н. Скрипченко, В. Собко, С. Соловейчик, В. Статівка, І. Хом'як, О. Хорошковська, С. Яворська та ін.).

Для з'ясування стану формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь під час вивчення дієслова у практиці шкільного навчання ми вдалися до аналізу чинних нормативних документів: Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм для закладів освіти 1–4 класів.

Мета дослідження – здійснити методологічний аналіз змістових ліній Типових освітніх програм за Р. Шияном щодо формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Законі України «Про освіту» зазначається, що «метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, тру-

дової діяльності та громадянської активності» (Zakon Ukrainy pro osvitu, 2001, p. 11).

Досягнення цієї мети забезпечено шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, серед яких *компетентність вільного володіння державною мовою* та здатність спілкуватися рідною (Zakon Ukrainy pro osvitu, 2001, p. 11).

Державний стандарт початкової освіти *метою «Мовно-літературної освітньої галузі»* визначає: формування комунікативної компетентності; розвиток особистості здобувачів освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності; здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовираження, користуватися нею в особистому й суспільному житті, міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей (Derzhavnyy standart pochatkovoї zahalnoї osvity, 2016, p. 24). Суттєвим для методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова є виділення Державним стандартом початкової освіти *завдань* здобувача освіти із «Мовно-літературної освітньої галузі»: взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати й використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприймати, аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в текстових різних видах, медіатекстах та використовувати її для збагачення свого досвіду; висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримуватись норм літературної мови; досліджувати індивідуальне мовлення для власної мовної творчості, спостерігати за мовними явищами, аналізувати їх (Derzhavnyy standart pochatkovoї zahalnoї osvity, 2016, p. 94).

Студіювання вимог до обов'язкових результатів навчання учнів початкових класів уможливило виділення основних змістових напрямів «Мовно-літературної освітньої галузі»: взаємодія з іншими особами усно, сприйняття і використання інформації для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях; сприйняття, аналіз, інтерпретація, критичне оцінювання інформації в текстах різних видів, медіатекстах та використання її для збагачення

свого досвіду; висловлювання думок, почуттів та ставлення, взаємодія з іншими особами письмово та в режимі реального часу, дотримання норм літературної мови; дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними явищами, їхній аналіз.

Відповідно до Типової освітньої програми для закладів загальної середньої освіти у початковому курсі рідномовної освіти виокремлено такі змістові лінії: *«Взаємодіємо усно»*, *«Читаємо»*, *«Взаємодіємо письмово»*, *«Досліджуємо медіа»*, *«Досліджуємо мовлення»*, *«Театралізуємо»*.

Пропедевтичне формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова відповідає змістовій лінії *«Взаємодіємо усно»*, яка спрямована на формування *інформаційно-змістових вмінь*: сприйняття усної інформації та адекватна реакція на неї в діалозі, монологічне висловлювання з конкретною метою, виокремлення цікавої інформації, добір слушної думки з почутого, висловлення власних поглядів щодо предмета обговорення; *структурно-композиційних*: відтворення основного змісту усного висловлювання відповідно до мети, сприйняття композиційних частин тексту за допомогою таблиць, опорних схем, лепбуків, виділення ключових слів і фраз в усному висловлюванні, виділення їх голосом у власному мовленні; *граматико-стилістичних умінь*: уживання відповідної до ситуації спілкування лексики, поповнення власного словникового запасу дієслівними формами, виокремлення в художніх текстах образних висловів.

Студіювання змістової лінії *«Читаємо»* доводить важливість роботи над текстами в процесі формування текстотворчих умінь під час вивчення дієслова, оскільки, працюючи над висловлюванням, учні вголос читають різні типи текстів, звертаючи увагу на правильність та виразність, ставлять запитання за змістом для уточнення розуміння, переказують тексти, знаходять у них незнайомі слова, намагаються пояснити їхнє значення, виходячи з контексту, визначають тему й основну думку, пов'язують прочитане із власним досвідом, пояснюють роль ілюстрацій, таблиць, опорних схем для глибшого розуміння змісту тексту.

Формування поведінково-рефлексійних умінь як одного з показників процесу текстотворення уможливило змістове наповнення

лінії *«Взаємодіємо письмово»*, яке передбачене типовою освітньою програмою для закладів загальної середньої освіти, де учні набувають навичок роботи над деформованим текстом; навчаються виправляти власні помилки у текстах на вже вивчені правила; удосконалюють вміння добирати влучні слова, працювати над будовою речення у власному тексті.

Важливим завданням сучасної освіти, особливо її початкової ланки є формування мовної особистості, здатної до її світосприйняття та розвитку когнітивної здатності (Zakon Ukrainy pro osvitu, 2001, p. 11). Аналіз *«Мовно-літературної галузі»* у типовій освітній програмі уможливив визначення змістової лінії *«Досліджуємо медіа»*, яка передбачає роботу над усними чи писемними текстами, з метою впливу на переконання слухача. Формування комплексу текстотворчих умінь: інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних та поведінково рефлексійних під час вивчення дієслова можливе за допомогою виконання навчальних вправ у межах означеної змістової лінії. Працюючи над медіатекстами, учні початкових класів зможуть обговорювати зміст і форму простого медіатексту (світлина, фотоколаж), виявляти очевидні дії у простих медіатекстах; визначати тему й основну думку; висловлювати власні думки і почуття з приводу простих медіатекстів.

Змістова лінія *«Досліджуємо мовлення»* уможливує роботу над орфоепічними, орфографічними, орфонімічними та граматичними вправами, які спрямовані на формування текстотворчих умінь в учнів у процесі засвоєння знань про дієслово. Виділена змістова лінія передбачає: правильне наголошення дієслівних форм та добір правильного дієслова відповідно до орфоепічних норм української літературної мови; утворення відповідних граматичних форм дієслова з метою уточнення дії, детального опису предмета чи явища; утворення нових дієслів на основі запропонованих; порівняння власного мовлення з аудіо-зразком; знаходження у висловлюванні й пояснення ролі вживання дієслів-синонімів, дієслів-антонімів, приказок, прислів'їв, дієслів із переносним значенням; продукування власних творів-розповідей, описів та міркувань (творів-есе й текстів-інструкцій). У процесі формування текстотворчих умінь учнів початкових класів на

матеріалі вивчення дієслова вагому роль відведено змістовій лінії «*Театралізуємо*», оскільки невід'ємним компонентом будь-якого висловлювання є вмiла демонстрація того, що ми хочемо донести до слухача за допомогою просодичних та невербальних засобів мовлення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, студіювання Закону України «Про освіту», Концепції мовної освіти, Державного стандарту початкової загальної освіти й Типових освітніх програм для загальних навчальних закладів 1–4 класів уможливило зробити висновок про хороший потенціал Нової Української школи для формування текстотворчих умінь, які сприяють розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності, передбаченої у програмних вимогах. Спираючись на вимоги сучасних нормативних документів перспективу подальших

досліджень вбачаємо в розробленні експериментальної методики формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова, яка передбачає впровадження комплексної системи вправ на уроках української мови та розвитку мовлення, розроблення творчих завдань, що уможливають спостереження за текстами різних стилів та видів й активізують використання учнями дієслів відповідно до мети висловлювання.

Для ефективного вивчення дієслова як частини мови, учням варто використовувати синонімічні та антонімічні заміни дієслів у навчальній діяльності, будувати висловлювання власних думок, спираючись на структурно-композиційні вміння, використовувати дієслова у текстах художнього, наукового та публіцистичного стилів мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадер В.І. Розвиток усного і писемного мовлення молодших школярів. Київ, 2000. 92 с.
2. Байбара Т.М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти : теоретичний аспект. *Початкова школа*, 2010. №8. С. 46-50.
3. Гамза А.В. Розвиток текстотворчих умінь у молодших школярів під час засвоєння знань про дієслово. *Zbiór raportów naukowych. «Pedagogika. Współczesna nauka. Nowy wygląd»*. Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. pp. 37-42.
4. Гамза А.В. Формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів у процесі вивчення дієслова. дис... канд. пед. наук. Київ, 2019. 221 с.
5. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи. *Вісник Львівського університету. Серія : Філологічна*, 2010. Вип. 50. С. 73-79.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова школа*. Київ, 2016.
7. Дорошенко С.І., Вашуленко М.С., Мельничайко В.Я. Методика викладання української мови. Київ : Вища школа, 1992, 398 с.
8. Закон України «Про освіту». Київ : Міленіум, 2001. С. 11-35.
9. Караман С.О., Караман О.В., Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки. Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
11. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти : 1-2 класи. Київ : ТД «ОСВІТА-ЦЕНТР+», 2018. 240 с.
12. Чепелюк Н.І. Збагачення словникового запасу учнів початкових класів дієслівними формами : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса : Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. 2001. 20 с.

REFERENCES:

1. Bader V.I. (2000) Rozvytok usnoho i pysemnoho movlennia molodshykh shkoliariv [Development of Oral and Written Speech of Younger Schoolchildren]. Kyiv, 92 s.
2. Baibara T.M. (2010) Kompetentnisnyi pidkhid v pochatkovii lantsi osvity: teoretychnyi aspekt [Competency Approach in Primary Education: Theoretical Aspect]. *Pochatkova shkola*, №8. S. 46-50.
3. Hamza A.V. (2015) Rozvytok tekstotvorchykh umin u molodshykh shkoliariv pid chas zasvoiennia znan pro diieslovo [The Development of Text-Creating Skills in Younger Schoolchildren during the Assimilation of Knowledge about the Verb]. *Zbiór raportów naukowych. «Pedagogika. Współczesna nauka. Nowy wygląd»*. Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», pp. 37-42.
4. Hamza A.V. (2019) Formuvannia tekstotvorchykh umin v uchniv pochatkovykh klasiv u protsesi vyvchennia diieslova [Formation of Text-Creating Skills in Primary School Students in the Process of Learning Verbs]. dys...kand. ped. nauk. Kyiv, 221 s.

5. Horoshkina O.M. (2010) Lihvodydaktychni zasady stvorennia pidruchnykiv z ukrainskoi movy dlia profilnoi shkoly [Linguistic Principles of Creating Textbooks on the Ukrainian Language for a Specialized School]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii : Filolohichna, Vyp. 50. S. 73-79.
6. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity [State Standard of Primary General Education] (2016) Pochatkova shkola. Kyiv.
7. Doroshenko S.I., Vashulenko M.S., Melnychaiko V.Ia. (1992) Metodyka vykladannia ukrainskoi movy [Methods of Teaching the Ukrainian Language]. Kyiv: Vyscha shkola, 398 s.
8. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine "On Education"]. (2001). Kyiv: Milenium, S. 11-35.
9. Karaman S.O., Karaman O.V., Pliushch M.Ia. (2011) Suchasna ukrainska literaturna mova [Modern Ukrainian literary language]. Kyiv: Litera LTD, 560 s.
10. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2020 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2020]. Rezhym dostupu : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
11. Typovi osvitni prohramy dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity : 1-2 klasy [Typical Educational Programs for Institutions of General Secondary Education: 1-2 classes]. (2018). Kyiv: TD «OSVITA-TsENTR+», 240 s.
12. Chepeliuk N.I. (2001) Zbahachennia slovnkovoho zapasu uchniv pochatkovykh klasiv diieslivnymy formamy [Enriching the Vocabulary of Primary School Students with Verb Forms]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Odesa : Pivdennoukr. derzh. ped. un-t im. K.D.Ushynskoho. 20 s.

УДК 351.085

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.11>

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

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т. (2023). Кроскультурна компетентність здобувача вищої освіти спеціальності «Журналістика»: практичний аспект. *Acta Pedagogica Volyniensis*, 3, 71–77, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.11>

КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЖУРНАЛІСТИКА»: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті уточнено зміст понять «компетентність», «кроскультурна компетентність», проаналізовано основні складники кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Журналістика».

Здійснено огляд праць українських науковців із питань вивчення кроскультурної компетентності.

Розглянуто поняття «компетентність», подане у лексикографічних джерелах. Поняття компетентність дослідники розглядають як «здатність до самовдосконалення», «характеристику особистості», «наявність знань», «наявність певної кваліфікації», «наявність мінімального досвіду» тощо.

Компетентність у роботі визначено як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за допомогою вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями в прийнятті адекватних рішень окресленої проблеми.

Наголошено на тому, що фахівець набуває компетентності не лише під час навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню в життя сучасного суспільства; інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

У межах кроскультурного підходу виокремлюють три рівні компетентності: комунікативну, лінгвістичну і міжкультурну.

Зауважено, що кроскультурна компетентність містить лінгвістичний, культурний та психологічний компоненти, які подані у таких видах компетенцій, як мовленнєва, лінгвістична, соціальна, соціокультурна, предметна, дискурсивна.

Для формування кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти важливим є мовленнєві, комбіновані, ситуативні вправи і завдання, спрямовані на оволодіння прагматичної та лінгвістичної компетентностей.

Під час навчання здобувачі вищої освіти повинні володіти мовними знаннями, навичками уживання мовних кліше відповідно до комунікативних ситуацій, уміти інтерпретувати поведінку співрозмовника, мати відповідні уявлення про історію і культуру народу тощо. Також варто враховувати як мовний складник кроскультурної компетентності, так і вміння послуговуватися набутими знаннями у різних комунікативних ситуаціях, здатність розуміти поведінку та особливості мислення іноземця.

Перспективність подальших досліджень вбачаємо у вивченні мовної соціалізації особистості та виявленні рівнів сформованості кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: компетентність, кроскультурна компетентність, здобувач вищої освіти спеціальності «Журналістика», рівні компетентності, вправи і завдання.

Tetiana SUKALENKO

Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Language Training and Social Communications, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08200

ORCID: 0000-0002-5107-9914

To cite this article: Sukalenko, T. (2023). Kroskultura kompetentnist zduvacha vyshchoi osvity spetsialnosti «Zhurnalistyka»: praktychnyi aspekt [Cross-cultural competence of a student of higher educational establishment specialty “Journalism”: practical aspect]. *Acta Pedagogica Volyniensis*, 3, 71–77, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.11>

CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF A STUDENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT SPECIALTY "JOURNALISM": PRACTICAL ASPECT

The article clarifies the meaning of the concepts of «competence», «cross-cultural competence», and analyzes the main components of cross-cultural competence of students of higher educational establishment specialty «Journalism».

A review of the works of Ukrainian scientists on the study of cross-cultural competence has been carried out.

The concept of «competence» presented in lexicographic sources is considered. Researchers consider the concept of competence as «ability to self-improvement», «characteristic of personality», «availability of knowledge», «availability of a certain qualification», «availability of minimum experience», etc.

Competence in work is defined as a quality of a person, his certain property, which is based on knowledge, experience, moral principles and manifests itself at a critical moment with the help of the ability to find a connection between the situation and knowledge in making adequate solutions to the outlined problem.

It is emphasized that a specialist acquires competence not only during training, but also with the help of non-formal education, as a result of the influence of the environment. This is an acquired personality characteristic that contributes to successful entry into the life of modern society; an integrated result, which involves a shift of emphasis from the accumulation of normatively defined knowledge, abilities, skills to the formation and development of the ability to act practically, to apply the experience of successful activity in a certain field.

Within the cross-cultural approach, three levels of competence are distinguished: communicative, linguistic and intercultural.

It is noted that cross-cultural competence contains linguistic, cultural and psychological components, which are presented in such types of competence as speech, linguistic, social, socio-cultural, subject, discursive.

Speech, combined, situational exercises and tasks aimed at mastering pragmatic and linguistic competence are important for the formation of cross-cultural competence of higher education students.

During their studies, students of higher education must have language knowledge, skills in using language clichés in accordance with communicative situations, be able to interpret the behavior of the interlocutor, have appropriate ideas about the history and culture of the people, etc. It is also worth considering both the language component of cross-cultural competence and the ability to use acquired knowledge in various communicative situations, the ability to understand the behavior and peculiarities of the foreigner's thinking.

We see the perspective of further research in the study of the linguistic socialization of the individual and the identification of the levels of formation of cross-cultural competence of the students of higher education.

Key words: *competence, cross-cultural competence, a student of higher educational establishment specialty "Journalism", levels of competence, exercises and tasks.*

Актуальність проблеми. На міжнародному рівні конкурентоспроможність фахівців досягається завдяки поглибленню знань, умінь і навичок, формуванню комунікативних установок у різних культурах. Практичні навички діяльності в кроскультурному аспекті є складником професійної культури здобувача вищої освіти спеціальності «Журналістика» незалежно від сфери фахових інтересів, професійного рівня тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зацікавленість дослідників викликають питання, пов'язані з проблемами формування різних видів компетентностей здобувачів вищої освіти (В. В. Вітюк, М. С. Головань, Н. Б. Голуб, О. М. Горошкіна, Н. А. Побірченко, Л. І. Мацько та ін.); формування професійної компетентності (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко) та кроскультурної компетентності (З. П. Бакум, Г. І. Дідук-Ступ'як, О. В. Кравець, О. О. Пальчикова, С. Г. Рудакова, Л. В. Щетініна та ін.).

З. П. Бакум, О. О. Пальчикова розглянули психологічні чинники формування кроскуль-

турної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови, до яких віднесено країнознавчий інтерес до національного характеру та соціокультурних розбіжностей, а також пізнавальні, професійні та соціальні мотиви. О. С. Бурак описала кроскультурну комунікацію як наслідок глобалізаційних кроскультурних контактів. Г. І. Дідук-Ступ'як висвітлила проблему формування кроскультурної компетентності студентів-іноземців у процесі вивчення української як іноземної мови. З. П. Бакум, О. О. Пальчикова, С. С. Костюк розробили теоретичні та методичні засади запровадження кроскультурного підходу до навчання іноземних мов. О. О. Пальчикова теоретично обґрунтувала й експериментально перевірила методику навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі, що сприяє успішному засвоєнню навчального матеріалу та автоматизації умінь і навичок зіставлення лінгвістичних і культурних явищ, які не збігаються в рідній та українській мовах. Л. В. Щетініна, С. Г. Рудакова, О. В. Кравець виокремили

підходи до трактування кроскультурної компетентності, а також її складників та сфер застосування, схарактеризували сутність кроскультурної компетентності: від теорії до практики.

Особливий інтерес науковців до проблеми формування кроскультурної компетентності можемо пояснити тим, що вона відображає рівень духовного, культурного розвитку майбутнього журналіста, формує світоглядні уявлення та цінності для успішної професійної самореалізації.

Мета нашого дослідження – уточнити зміст понять «компетентність», «кроскультурна компетентність», проаналізувати основні складники кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Журналістика».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо поняття «компетентність», подане у лексикографічних джерелах.

У «Словнику української мови» (в 11 т.) компетентність – «властивість за значенням компетентний»; компетентний – 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; 2) має певні повноваження; повноправний, повновладний» (Словник, т. 4, с. 250).

Подібне значення подано у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: компетентність – це «поінформованість, обізнаність, авторитетність, достатні знання у певній галузі, добра обізнаність, тямущість, наявність певних повноважень; властивість із значенням компетентний» (Великий, 2005).

«Словник іншомовних слів» також фіксує лексему «компетентність» – «авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією» (Словник, 2000).

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» *компетентність* визначено як інтегровану «здатність особистості, набуту в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію» (Словник-довідник, 2015, с. 111–112).

В «Енциклопедії освіти» «компетентність» розтлумачено як «набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення знань, умінь

і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти; результат набуття компетентцій, особистісна характеристика фахівця» (Енциклопедія, 2008, с. 408).

У словнику «Професійна освіта» компетентність – це «сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» (Ничкало, 2000, с. 149).

Як свідчить аналіз лексикографічних праць, *компетентність* формується під час навчання та є його результатом.

У Законі України «Про вищу освіту» читаємо: «компетентність – здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» (Про освіту).

У «Національній рамці кваліфікації», затвердженій Кабінетом Міністрів України, термін *компетентність* розтлумачено як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» (Про затвердження).

Зауважимо, що поняття *компетентність* у педагогічній науці зазнало «трансформацій щодо застосування внутрішніх характеристик особистості на практиці, а ідея практичної сутності компетентностей стала базовою під час узгодження сучасними вченими підходів до розуміння їх феномену в освіті» (Вітюк, 2020, с. 75–76).

Дослідники мають різні підходи до визначення поняття компетентності, його видів і складників. В. В. Вітюк слушно наголошує на тому, що «*компетентність* є особистісною і оцінною характеристикою особи, обумовлюється рівнем, якістю її освіти, досвідом та її особистісними властивостями, здатністю до самовдосконалення та творчим підходом до своєї справи. Звернемо увагу й на те, що компетентність як інтегрована здатність особистості, формується у процесі навчання, але її сформованість і розвиток відбувається у процесі практичної діяльності, неперервного навчання впродовж життя. Тому, щоб стати компетентними у певній галузі наукового знання, студенти повинні оволодіти сукупністю певних знань,

розвинути відповідні уміння й навички. Компетентність стає своєрідною якістю, характеристикою людини. В основі такої якості є не лише знання, розуміння, уміння, навички, а й обізнаність, соціальний та професійний досвід особистості» (Вітюк, 2020, с. 73).

Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко під компетентністю розуміють «набуту характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства» (Бібік, 2014).

Н. А. Побірченко зауважує, що поняття компетентність «передбачає не просто наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи» (Побірченко, 2012, с. 33).

Н. Б. Голуб, компетентність в освітній галузі розглядає як «характеристику людини, яка завершила навчання на певному етапі; компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенцій» (Голуб, 2012).

Проведений аналіз засвідчив, що поняття компетентність дослідники розглядають як «здатність до самовдосконалення», «характеристику особистості», «наявність знань», «наявність певної кваліфікації», «наявність мінімального досвіду» тощо.

Компетентність визначаємо як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за допомогою вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями в прийнятті адекватних рішень окресленої проблеми (Сукаленко, 2020 с. 167).

Компетентності фахівець набуває не лише під час навчання, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню в життя сучасного суспільства; інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь, навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Складниками компетентності є теоретичні знання, досвід, система ціннісних мотивацій. М. С. Головань акцентує увагу на характеристиках компетентності: 1) ефективне вико-

ристання здібностей, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність; 2) володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом; 3) співпраця з колегами; 4) інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання професійної діяльності; 5) здатність робити що-небудь ефективно з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; 6) миттєва реакція на динаміку обставин і середовища (Головань, 2008, с. 27).

Науковці виокремлюють у межах кроскультурного підходу три рівні компетентності: комунікативну, лінгвістичну і міжкультурну (Баніт, 2019, с. 175).

Проблема формування кроскультурної компетентності є недостатньо дослідженою, проте залишається дуже актуальною, привертає увагу дослідників.

О. О. Пальчикова такий інтерес до проблеми кроскультурної взаємодії пояснює «гуманістичною спрямованістю освітнього процесу, де особистісні якості, культурна обізнаність, суб'єктна взаємодія стають дедалі важливішими, аніж просто знання мови» (Пальчикова, 2012, с. 320–321).

Розглянемо суть поняття «кроскультурна компетентність» у наукових розвідках лінгвістів.

Кроскультурну компетентність визначають як «сукупність аналітичних і стратегічних здібностей, що збільшують інтерпретаційне поле суб'єкта під час міжкультурного спілкування».

Кроскультурну компетентність тлумачать як «структурний феномен, що містить такі компоненти: орієнтованість у різноманітних ситуаціях міжетнічного культурного спілкування, яка ґрунтується на лінгвокультурологічних і міжкультурних знаннях та життєвому досвіді особистості; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального поліетнічного середовища; адекватну орієнтацію особистості у власному і чужому психологічному потенціалі, ситуації; уміння будувати міжкультурний діалог з людьми іншої національності; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; крос-культурні знання, уміння й навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комуніка-

тивної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії» (Шиян, 2016, с. 183).

Кроскультурна компетентність – це «застосування набутих знань, умінь і навичок сприйняття, розуміння та відтворення особливостей іншомовної культури на практиці під час кроскультурних контактів» (Пальчикова, 2012, с. 325–326).

Кроскультурна компетентність містить лінгвістичний, культурний та психологічний компоненти, які подані у таких видах компетенцій, як мовленнєва, лінгвістична, соціальна, соціокультурна, предметна, дискурсивна.

Кроскультурна комунікація вимагає враховувати внутрішні ціннісно-мотиваційні установки: *комунікативну* (потреби у спілкуванні); *лінгво-пізнавальну* (прагнення до пізнання мовно-культурних явищ); *професійно орієнтовану* (отримання професійних знань студентів за допомогою іноземної мови); *країнознавчу* (залежить від тематики та емоційного зацікавлення особи) (Шиян, 2016, с. 183).

Ці установки мають бути враховані під час проведення занять, оскільки єдність методів навчання, професійна зацікавленість здобувачів вищої освіти сприяють формуванню позитивної мотивації.

Кроскультурний компонент є складником комунікативної компетентності журналіста (Сукаленко, 2020, с. 830).

Для формування кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти важливим є мовленнєві, комбіновані, ситуативні вправи і завдання, спрямовані на оволодіння прагматичної та лінгвістичної компетентностей.

Особливо цінною на заняттях є робота з автентичним матеріалом для читання – художні твори, статті, есе тощо. Робота із різножанровими текстами, які варіюються за змістом, тематикою та стилем, розвивають рецептивні вміння (розуміння прочитаного); репродуктивні (вміння відтворити зміст тексту з опорою на план, ключові слова); продуктивні (вміння висловлювати свою думку з проблематики тексту).

Для роботи з автентичним текстом можна пропонувати завдання, спрямовані на розвиток рецептивних умінь, наприклад, скласти речення із запропонованих слів; прочитати текст, заповнити таблицю. Серед завдань, спрямованих на розвиток репродуктивних умінь, можна запро-

понувати такі: дати відповіді на запитання; пояснити терміни; обговорити у групах або парах порушену в тексті проблему, запропонувати спільне рішення тощо.

Розвинути продуктивні вміння можна завдяки таким завданням: порівняти інформацію в тексті з іншою країною; описати подію з погляду різних учасників; запропонувати мультипрезентацію, пов'язану з текстом тощо.

Також під час занять ефективним буде показ автентичних відеофільмів, які впливають на розум і почуття людини, формують навички аудіювання та читання. У відеофільмах можна спостерігати приклади міжкультурної комунікації, аудіовізуально уявити реальну мову, розшифрувати невербальні засоби спілкування тощо.

Перед переглядом фільму доречним було б, на нашу думку, виконання певних завдань, спрямованих на виявлення того, що вже відомо студентам про ту чи ту проблему, опрацювати складний лексичний матеріал.

З метою формування кроскультурної компетентності студентів доцільно, на думку Т. В. Шиян, «супроводжувати заняття лінгвокраїнознавчими та лінгвокомерційними коментарями. Останні містять приклади заповнення анкет, написання супровідних листів, резюме, замовлень, підтверджень, створення візитної картки, оформлення рекламних листів, контрактів. Виконання подібних вправ матиме більший ефект, якщо запропонувати студентам реальні ситуації, що спрямовані на підвищення мотивації навчання, надають можливість вирішувати реальні комунікативні завдання, уникнути можливих комунікативних чи культурних бар'єрів у типових ситуаціях у майбутньому, збільшувати арсенал комунікативних стратегій спілкування» (Шиян, 2016, с. 202).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, кроскультурна комунікація є важливим чинником формування фонових знань, мотивації, розвитку комунікативних навичок майбутнього фахівця. Під час навчання здобувачі вищої освіти повинні володіти мовними знаннями, навичками уживання мовних кліше відповідно до комунікативних ситуацій, уміти інтерпретувати поведінку співрозмовника, мати відповідні уявлення про історію і культуру народу тощо. Також варто враховувати як

мовний складник кроскультурної компетентності, так і вміння послуговуватися набутими знаннями у різних комунікативних ситуаціях, здатність розуміти поведінку та особливості мислення іноземця.

Перспективність подальших досліджень вбачаємо у вивченні мовної соціалізації особистості та виявленні рівнів сформованості кроскультурної компетентності здобувачів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баніт Ольга. Кроскультурна компетентність сучасного топ-менеджера міжнародної компанії. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*. № 4. 2019. Р. 171–183.
2. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.
3. Вітюк В. *Наукові основи формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи* : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2020. 424 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
5. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23 – 30.
6. Голуб Н. Б. Компетентісно спрямоване навчання української мови : концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наукових праць. Випуск 12. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 26–22.
7. *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Ничкало Н. Г., Зязюн І. А., Гончаренко С. У. та ін. Професійна освіта: Словник. Навч. посіб. 2-е вид.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища школа, 2000. 380 с.
9. Пальчикова О. О. Крос-культурна компетентність у навчанні української мови як іноземної. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2012. № 8. С. 319–326.
10. Побірченко Н. А. Наука і практика компетентісного виміру особистісного зростання учнівської молоді. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2855> (дата звернення: 21.03.2023).
11. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>. (дата звернення 03.04.2023).
12. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.pdf>. (дата звернення: 31.03.2023).
13. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
14. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
15. Словник української мови: в 11 томах. URL: <http://sum.in.ua/> (дата звернення: 24.03.2023).
16. Сукаленко Т. М. Формування комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Журналістика». *Управління публічними фінансами та проблеми забезпечення національної економічної безпеки*. [Електронне видання]: збірник тез Міжнародного податкового конгресу (м. Ірпінь, 3 грудня 2020 р.). Ірпінь: Університет ДФС України, 2020. С. 830–833.
17. Сукаленко Т. М., Позднякова О. О. Компетентність і компетенція як ключові поняття компетентісного підходу. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*: Філологічні науки. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип.46. С. 164–168.
18. Шиян Т. В. Кроскультурна комунікація в практиці викладання англійської мови. *Культурний інтелект*: монографія / за наук. ред. А. К. Солодкої. Миколаїв: ФОП Швець В.М., 2016. С. 189–204.

REFERENCES:

1. Banit Olha. (2019) Kroskulturalna kompetentnist suchasnoho top-menedzhera mizhnarodnoi kompanii. [Cross-cultural competence of a modern top manager of an international company] *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*. № 4. P. 171–183. [in Ukrainian].
2. Bibik N. M., Vashulenko M. S., Martynenko V. O. (2014) Formuvannia predmetnykh kompetentnostei v uchniv pochatkovoї shkoly [Formation of subject competencies in primary school students]: monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 346 s. [in Ukrainian].
3. Vitiuk V. (2020) Naukovi osnovy formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Scientific bases of formation of spelling competence of future teachers of the New Ukrainian School]: monohrafiia. Kyiv : Interservis, 424 s. [in Ukrainian].
4. Busel V. T. (ed.). (2005) Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [A large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Irpin : VTF «Perun», 1728 s. [in Ukrainian].

5. Holovan M. S. (2008) Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu. [Competence and competence: theory experience, theory of experience] *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 3. S. 23–30. [in Ukrainian].
6. Holub N. B. (2012) Kompetentnisno spriamovane navchannia ukraïnskoi movy : kontseptualnyi pidkhid. [Competence-oriented teaching of the Ukrainian language: a conceptual approach] *Teoretichna i dydaktychna filolohiia* : zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 12. Pereiaslav-Khmelnitskyi, S. 26–22. [in Ukrainian].
7. Kremen V. H. (ed.) (2008) Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of education] Kyiv: Yurinkom Inter, 1040 s. [in Ukrainian].
8. Nychkalo N. H., Ziazun I. A., Honcharenko S. U. ta in. (2000) Profesiina osvita: Slovnyk [Professional education: Dictionary]. Navch. posib. 2-e vyd.; za red. N. H. Nychkalo. Kyiv: Vyshcha shkola, 380 s. [in Ukrainian].
9. Palchykova O. O. (2012) Kros-kulturna kompetentnist u navchanni ukraïnskoi movy yak inozemnoi [Cross-cultural competence in teaching Ukrainian as a foreign language]. *Filolohichni studii: Naukovyi visnyk Kryvorizkoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 8. S. 319–326. [in Ukrainian].
10. Pobirchenko N. A. Nauka i praktyka kompetentnisnoho vymiru osobystisnoho zrostantia uchnivskoi molodi. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2855> (data zvernennia: 21.03.2023). [in Ukrainian]
11. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [On the approval of the National Framework of Qualifications]: Postanova KМУ vid 23.11.2011 r. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>. (data zvernennia 03.04.2023). [in Ukrainian].
12. Pro osvitu : Zakon Ukrainy. [On education: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>. pdf. (data zvernennia: 31.03.2023). [in Ukrainian].
13. Pentyliuk M. I. (ed.) (2015) Slovnyk-dovidnyk z ukraïnskoi linhvodydaktyky [Dictionary-handbook of Ukrainian language didactics]. Kyiv: Lenvit, 320 s. [in Ukrainian].
14. Pustovit L. O. (ed.) (2000) Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Dovira, 1018 s. [in Ukrainian].
15. Slovnyk ukraïnskoi movy [Dictionary of the Ukrainian language]: v 11 tomakh. URL: <http://sum.in.ua/> (data zvernennia: 24.03.2023). [in Ukrainian]
16. Sukalenko T. M. (2020) Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity spetsialnosti «Zhurnalistyka». [Formation of communicative competence of students of higher education majoring in “Journalism”] *Upravlinnia publichnymy finansamy ta problemy zabezpechennia natsionalnoi ekonomichnoi bezpek*. [Elektronne vydannia]: zbirnyk tez Mizhnarodnoho podatkovoho konhresu (m. Irpin, 3 hrudnia 2020 r.). Irpin: Universytet DFS Ukrainy, S. 830–833. [in Ukrainian].
17. Sukalenko T. M., Pozdniakova O. O. (2018) Kompetentnist i kompetentsiia yak kliuchovi poniattia kompetentnisnoho pidkhodu. [Competence and competence as key concepts of the competence approach] *Naukovi pratsi Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka: Filolohichni nauky*. Kamianets-Podilskyi, Vyp. 46. S. 164–168. [in Ukrainian].
18. Shyian T. V. (2016) Kroskulturna komunikatsiia v praktytsi vykladannia anhliiskoi movy. [Cross-cultural communication in the practice of teaching English] *Kulturnyi intelekt: monohrafiia / za nauk. red. A. K. Solodkoi*. Mykolaiv: FOP Shvets V.M., S. 189–204. [in Ukrainian].

УДК 379.8. 3.091

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.12>

В'ячеслав ШИНКАРЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0003-0929-9160

Людмила КЛІМОВА

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0003-1161-617X

Ірина МАЗУР

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0002-7281-7955

Наталія МІХІНА

старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, Україна, 49006

ORCID: 0000-0001-7555-9448

Бібліографічний опис статті: Шинкаренко, В., Клімова, Л., Мазур, І., Міхіна, Н. (2023). Виховні засади розвитку особистості патріота України. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 3, 78–83, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.12>

ВИХОВНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПАТРІОТА УКРАЇНИ

У статті патріотизм постає як якість у структурі особистості, що включає потребу віддано служити своїй Батьківщині, виявляти до неї почуття любові й вірності, усвідомлювати її величність і славу, свій духовний зв'язок з нею, поважати й берегти її честь і гідність, зміцнювати могутність.

Визначено, що при використанні раціонального фактора становлення та розвитку духовно-морального потенціалу учнів доречно здійснювати за такими напрямками: залучення учнів до мистецтва та різних видів творчої діяльності; розвиток образно-емоційної сфери молодих людей у повсякденному житті; оцінка та самооцінка рівня розвитку знань, умінь, навичок, які учень отримує при вивченні навчальних дисциплін.

Виділено кілька ключових напрямів патріотичного виховання: підвищення інтересу молоді до питань патріотичного виховання на основі історичної пам'яті та наступності поколінь; використання засобів та методів фізичної культури, які мають військово-прикладну спрямованість.

Визначено, що культуру патріотизму можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту педагогічної освіти, а і як механізм приведення його у відповідність до вимог цього часу.

Встановлено, що культура патріотизму дозволяє більш конкретно визначити логіку розвитку значущих у патріотичному вихованні знань і умінь, що відповідають поняттю компетентної особистості в сучасному світі.

Доведено, що важливе значення має сформованість світоглядної та патріотичної позиції педагога, що являють собою комплекс поглядів на світ, самого себе, інших людей, ставлення до змін, що відбуваються в суспільстві й державі, ставлення до своєї професії, до свого внутрішнього стану. Усі зазначені параметри відбиваються як на виховного процесу, а й, зрештою, на формуванні патріотичної самосвідомості особистості кожного учня. Це означає, що саме культура патріотизму як одна з базових цінностей педагога визначає вибір засобів та методів патріотичного виховання.

Виявлено, що освоєння культури патріотизму, як основоположного компонента професіоналізму педагога, є механізмом створення якісно нової моделі педагога додаткової освіти дітей.

Ключові слова: патріотичне виховання, особистість, заклади дошкільної та загальної середньої освіти, розвиток.

Vyacheslav SHYARENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Education, Communal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006

ORCID: 0000-0003-0929-9160

Lyudmyla KLIMOVA

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006

ORCID: 0000-0003-1161-617X

Iryna MAZUR

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006

ORCID: 0000-0002-7281-7955

Natalia MIKHINA

Senior Lecturer at the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education “Dnipro Academy of Continuing Education” of Dnipropetrovsk Regional Council, Vladimir Antonovich str., 70, Dnipro, Ukraine, 49006

ORCID: 0000-0001-7555-9448

To cite this article: Shynkarenko, V., Klimova, L., Mazur, I., Mikhina, N. (2023). Vychovni zasady rozvytku osobystosti patriota Ukrainy [Educational principles of patriot personality development Ukraine]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 78–83, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.12>

EDUCATIONAL PRINCIPLES OF PATRIOT PERSONALITY DEVELOPMENT UKRAINE

In the article, patriotism appears as a quality in the personality structure, which includes the need to faithfully serve one's Motherland, to show a sense of love and loyalty to it, to realize and experience its majesty and glory, one's spiritual connection with it, to respect and protect its honor and dignity, to strengthen its power.

It was determined that when using the rational factor, the formation and development of students' spiritual and moral potential should be carried out in the following directions: involving students in art and various types of creative activities; development of the visual and emotional sphere of young people in everyday life; assessment and self-assessment of the level of development of knowledge, abilities, and skills that the student acquires when studying academic disciplines.

Several key directions of patriotic education are highlighted: increasing the interest of young people in issues of patriotic education based on historical memory and the succession of generations; the use of means and methods of physical culture that have a military-applied orientation.

It was determined that the culture of patriotism can be considered not only as a means of updating the content of pedagogical education, but also as a mechanism for bringing it into line with the requirements of the time.

It was established that the culture of patriotism allows to more concretely determine the logic of development of knowledge and skills that are significant in patriotic education, corresponding to the concept of a competent personality in the modern world.

It has been proven that the formation of the worldview and patriotic positions of the teacher, which represent a complex of views on the world, oneself, other people, attitude to the changes taking place in society and the state, attitude to one's profession, to one's inner state, is of great importance. All these parameters are reflected both in the educational process and, ultimately, in the formation of the patriotic self-awareness of each student's personality. This means that it

is the culture of patriotism as one of the basic values of the teacher that determines the choice of means and methods of patriotic education.

It was revealed that mastering the culture of patriotism, as a fundamental component of the teacher's professionalism, is a mechanism for creating a qualitatively new model of a teacher of additional education for children.

Key words: *patriotic education, personality, preschool and general secondary education institutions, development.*

Актуальність проблеми. Почалось ХХІ століття, століття комп'ютеризації, високих інформаційних технологій, це час швидкості та руху. Це вік найвищого піку атеїзму, індивідуалізації людської особистості, виникнення різних субкультур. Для України ХХІ ст. стало часом проникнення нових цінностей, які далеко не завжди відповідають тим ральним засадам, які були закладені протягом столітньої української історії. Більшість нинішньої молоді прагне поїхати за кордон, де, на їхню думку, буде щасливе і безтурботне життя для них. Ми, на наш великий жаль, повинні констатувати, що характер більшості сучасної молоді деградує, падає рівень патріотичного виховання, стираються духовно-моральні орієнтири. У сучасної молоді присутні такі риси характеру, як нігілізм, цинічність, аморальність, жорстокість стосовно до навколишнього світу, націоналізм, неповага до іншої культури, байдуже ставлення до історичного минулого.

Тому в останні десятиліття український уряд все більшу увагу став звертати саме на патріотичне виховання молоді, формування їх світоглядних, цивільно-патріотичних переконань та установок. Патріотичне виховання молоді за всіх часів мало особливу соціальну обумовленість: виховання громадян, гідних своєї історії, які примножили її славу, готових до творчої діяльності на благо Батьківщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провівши аналіз праць О. Білоус, О. Вакуленко, С. Демченко, О. Дорошевич, Л. Масол, Є. Стех, В. Стрілько, О. Стьопіна, О. Тимошенко, В. Ткаченко, В. Шинкаренка ми побачили, що науковці розглядають патріотизм як якість у структурі особистості, що включає потребу віддано служити своїй Батьківщині, виявляти до неї почуття любові й вірності, усвідомлювати й переживати її величність і славу, свій духовний зв'язок з нею, поважати й берегти її честь і гідність, зміцнювати могутність.

Мета дослідження. Виявити виховні засади розвитку особистості патріота України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як стверджує Є. Стех, основна функція патрі-

отизму – світоглядна, проявляється, як відомо, у юнацькому віці. У цілому нині, юнацький вік, відповідно до Є. Стеха (Stekh, 2014, p. 12), є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини: спостерігається зростання інтелектуальних сил, розумова діяльність характеризується вищим рівнем узагальнення та абстрагування, прагненням до причинного пояснення явищ, умінням аргументувати та доводити ті чи інші положення, робити обґрунтовані висновки, пов'язувати факти, що вивчаються, і явища в систему (Stekh, 2014, p. 12).

На думку О. Стьопкіна, найважливішим у процесі формування особистості є перехід самосвідомості на інший якісний рівень – ціннісне ставлення. Головне психологічне набуття юності – це відкриття свого внутрішнього світу, здатності поринати в себе, у свої переживання, усвідомлення своєї унікальності та неповторності, вироблення переконань, характеру життєдайних планів та перспектив у контексті самовизначення (Stjopina, 2007, p. 3).

Як зауважує В. Шинкаренко, у психології розуміння життєвого циклу людини визначено послідовною зміною станів її розвитку. Юнацтво характеризується системою формальних операцій та логічних структур, що підвищують рівень розумової активності. Значні зміни відбуваються у соціальному розвитку: починає діяти система обмеженої правової відповідальності, освоюються основні ролі та позиції (Shynkarenko, 2020, p. 98).

Продовжуючи думку, В. Шинкаренко стверджує, що змістовий компонент патріотичного виховання, що визначається в Концепції патріотичного виховання громадян України та програм на основі державного замовлення як почуття вірності своїй Батьківщині, готовності до виконання цивільного обов'язку та конституційних обов'язків щодо захисту інтересів Батьківщини (Shynkarenko, 2020, p. 98).

Патріотизм – це властивість, властива людям, для яких життєвими цінностями є дім, сім'я, Батьківщина, справедливість, вірність,

порядність, чесність, дружба та братерство. Таким чином, патріотичне виховання не може існувати окремо від рівня розвитку самого суспільства (Tkachenko, 2008, p. 633).

Тож ми вважаємо, що Патріотичне виховання дітей є одним з головних факторів підвищення якості освіти, максимального її наближення до вимог часу.

Патріотичне виховання є складовою шкільного та сімейного виховання. У шкільному віці виховувати патріотизм покликані історичні суспільні дисципліни, виховна система школи за допомогою додаткової освіти, різних позакласних заходів, зустрічі з ветеранами, проведення концертів, виставок, екскурсій місцями бойової слави. Велику роль у патріотичному вихованні нового покоління грають дитячі громадські об'єднання, патріотичні клуби. Мають місце спроби виховати патріотизм у дітей, повага до державних інституцій через релігію.

Прагнення сучасних молодих людей до самореалізації та розвитку свого потенціалу, сьогодні, на жаль, залишає далеко позаду їх плани на створення сім'ї. Основною причиною кризи сім'ї є зміна системи цінностей молоді: цінності соціалізації, куди входить і «сімейне благополуччя» в сучасній ієрархії втрачають місце, цінностям адаптації («виживання» і «безпека»), і індивідуалізації («незалежність» і «саморозвиток»). Для сучасного молодого покоління важливими сьогодні є: гроші, освіта і професія, ділова кар'єра та задоволення, іншими словами, відбулося помітне зміщення місця акцентів у соціально-моральних орієнтирах молоді.

О. Тимошенко вважає, що сім'я як соціальний інститут є одним із найважливіших елементів суспільної системи. Вона виконує низку соціально важливих функцій, які забезпечують стабільність та нормальну життєдіяльність суспільства. Проте, протягом багатьох років у Україні гострою проблемою є криза даного інституту, криза сімейно-шлюбних відносин, а це тягне за собою низку важких соціальних наслідків у всіх сферах життя суспільства. Ослаблення ролі сім'ї як соціального інституту, системи сімейного виховання створює у соціально-психологічному та правовому плані передумови некерованості суспільства у довгостроковій перспективі (Tymoshenko, 2008, p. 4).

Під патріотичним вихованням учнів закладів загальної середньої освіти ми розуміємо мету

спрямовану на систематичну взаємодію вихователів, вчителів та учнів щодо формування ціннісного ставлення до Вітчизни, яка проявляється як любов до Батьківщини, поважне ставлення до співвітчизників, потреба та готовність до праці на благо Батьківщини та захист її інтересів.

За ствердженням В. Стрілько, Батьківщина, рід, батьки – однокорінні слова. Любов до роду не починається з любові до своєї сім'ї, свого роду. Соціальна прив'язаність – це любов до батьків, яка, розростаючись, поступово поширюється на інших близьких людей («далеких і вірних товаришів, що у сусідньому дворі») (Striljko, 2014, p. 155).

Зараз актуальними залишаються проблеми збереження духовності та моральності в суспільстві, відновлення та розвиток культурної та історичної спадщини. Цивілізація принесла людині звільнення від фізичної праці, створила комфорт, комунікації, розширила можливості отримання інформації, створила високі досягнення науково-технічний прогрес. Однак, попри на високий рівень цивілізації, її суперечності призвели до кризи як у житті суспільства, так і та у сфері розвитку та освіти людини. Дане явище відображається в те, що матеріальні цінності домінують над духовними, і, як наслідок, призводить до спотворених уявлень про доброту, милосердя, великодушність, справедливість, громадянськість і патріотизм; до зростання агресивності та жорстокості у суспільстві.

У сучасних політичних умовах назріла гостра потреба перегляду підходів до патріотичного виховання молоді.

Як показує час, недостатньо діяльності різних патріотичних клубів та організацій, разових патріотичних заходів та акцій. Необхідна чітка, логічно вибудована система патріотичного виховання громадянина України. У Дніпропетровській області досить міцні традиції патріотичного виховання молоді, існує ціла система формування особистості патріота, яка може послужити прикладом для інших областей країни, а при вдосконаленні та розвитку, вона могла б послужити основою єдиної Всеукраїнської системи патріотичного виховання.

У процесі професійної освіти важливо включати учнів у активну діяльність із самопізнання

та саморозвитку, починаючи з самооцінки рівня власних досягнень та можливостей, умінь та навичок, методів діяльності та її результатів, і таким чином сприяючи духовному самозбагаченню особистості.

Оволодіння змістом гуманітарних дисциплін є гарною основою розвитку загальної й духовної культури особистості, патріотизму, громадянськості, формування життєвої позиції, вміння учнів самовизначатися.

На думку В. Ткаченко (Striljko, 2014, p. 155), привикористанні раціонального фактора становлення та розвиток духовно-морального потенціалу учнів доречно здійснювати за такими напрямками:

- залучення учнів до мистецтва та різних видів творчої діяльності;
- розвиток образно-емоційної сфери молодих людей у повсякденному житті;
- оцінка та самооцінка рівня розвитку знань, умінь, навичок, які учень отримує при вивченні навчальних дисциплін (Striljko, 2014, p. 155).

У справі патріотичного виховання ми сьогодні можемо виділити кілька ключових напрямків:

- підвищення інтересу молоді до питань патріотичного виховання на основі історичної пам'яті та наступності поколінь;
- використання засобів та методів фізичної культури, які мають військово-прикладну спрямованість.

У силу своєї специфіки спорт і фізична культура мають величезний виховний потенціал, є одним з найпотужніших механізмів формування таких світоглядних підстав особистості, як громадянськість та патріотизм. Отже, одним з найбільш ефективних способів є розвиток патріотизму за допомогою фізичної культури й спорту.

Саме займаючись фізичною культурою, тренуючись, людина щодня потрапляє в умови, в яких виявляються такі якості як рішучість, наполегливість, самодисципліна. Долаючи

фізичні проблеми, людина виховує у собі волю, впевненість і цілеспрямованість. Правила та норми поведінки у спортивній діяльності розвивають такі моральні та цивільно-патріотичні якості як, колективізм, працьовитість, повага до суперника, які необхідні в подальшій життєдіяльності.

Важливо відзначити, що такі фактори, як низький рівень народжуваності корінного українського населення, недостатній для відтворення, тенденції поширення малодітних, одинокі, бездітних і неповних сімей з одним з батьків, високий рівень абортів і розлучень спричинили низку важких соціальних наслідків у всіх сферах життя суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, можна стверджувати, що:

По-перше, культуру патріотизму можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту педагогічної освіти, а і як механізм приведення його у відповідність до вимог цього часу.

По-друге, культура патріотизму дозволяє більш конкретно визначити логіку розвитку значущих у патріотичному вихованні знань і умінь, що відповідають поняттю компетентної особистості в сучасному світі.

По-третє, важливе значення має сформованість світоглядної та патріотичної позицій педагога, що являють собою комплекс поглядів на світ, самого себе, інших людей, ставлення до змін, що відбуваються в суспільстві й державі, ставлення до своєї професії, до свого внутрішнього стану. Усі зазначені параметри відбиваються як на виховного процесу, а й, зрештою, на формуванні патріотичної самосвідомості особистості кожного учня. Це означає, що саме культура патріотизму як одна з базових цінностей педагога визначає вибір засобів та методів патріотичного виховання.

По-четверте, освоєння культури патріотизму, як основоположного компонента професіоналізму педагога, є механізмом створення якісно нової моделі педагога додаткової освіти дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Стех Є. О. Патріотичне виховання учнівської молоді в професійно-технічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 23 с.
2. Стрілько В. Українське національно-патріотичне виховання в нормативно-правових актах України. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди» : наук.-теор. зб. 2014. Вип. 33. С. 155–168.

3. Стьопіна О. Патріотичне виховання: теорія та практика. Шкільний світ. 2007. № 42. С. 6–8.
4. Тимошенко О. Метод проєктів як складова частина національнопатріотичного виховання. Директор школи, 2008. № 8. С. 10.
5. Ткаченко В. Патріотизм. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 633–634.
6. Шинкаренко В. В., Клімова Л. В., Виноградова О. М., Писарева Л. В. Патріотичне виховання дітей та учнівської молоді на матеріалах етнохудожньої культури. «Інноваційна педагогіка» : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. 2020. Вип. 30. Том 2, С. 98–101.

REFERENCES:

1. Stekh Je. O. (2014) Patriotychnе vykhovannja uchnivsjkoi molodi v profesijno-tehničnykh navchaljnykh zakladakh [Patriotic education of student youth in vocational and technical educational institutions]. Kyjiv, avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spec. 13.00.07 «Teorija i metodyka vykhovannja» 23 p. (in Ukrainian)
2. Striljko V. (2014) Ukrajsjke nacionaljno-patriotychnе vykhovannja v normatyvno-pravovykh aktakh Ukrajinjy [Ukrainian national-patriotic education in normative legal acts of Ukraine]. Ghumanitarnyj visnyk DVNZ «Perejaslav-Khmeljnyc. derzh. ped. un-t imeni Ghryghorija Skovorody» : nauk.-teor. zb. Vyp. 33. S. 155-168. (in Ukrainian)
3. Stjopina O. (2007) Patriotychnе vykhovannja: teorija ta praktyka [Patriotic education: theory and practice]. Shkiljnij svit. №42. S. 6-8. (in Ukrainian)
4. Tymoshenko O. (2008) Metod proektiv jak skladova chastyna nacionaljnopatriotychnogo vykhovannja [Project method as an integral part of national patriotic education]. Dyrektor shkoly, №8. S. 10. (in Ukrainian)
5. Tkachenko V. (2008) Patriotyzm. Encyklopedija osvity [Patriotism. Encyclopedia of education]. Akad. ped.. nauk Ukrajinjy. Kyjiv : Jurinkom Inter, S. 633-634. (in Ukrainian)
6. Shynkarenko V. V., Klimova L. V., Vynogradova O. M., Pysarjeva L. V. (2020) Patriotychnе vykhovannja ditej ta uchnivsjkoi molodi na materialakh etnokhudozhnjoj kuljтуры [Patriotic education of children and school youth on the materials of ethno-artistic culture]. «Innovacijna pedagoghika» : naukovyj zhurnal Prychornomorsjkogho naukovodoslidnogo instytutu ekonomiky ta innovacij. Vyp. 30. Tom 2, S. 98-101. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК [376.4]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13>

Ірина КУЗАВА

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0000-0001-8087-7897

Бібліографічний опис статті: Кузава, І. (2023). Сучасні аспекти естетичного виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 84–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13>

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У статті зосереджено увагу на сучасних аспектах естетичного виховання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку, яке автор розуміє як процес формування здатності правильно сприймати, розуміти, пережити й оцінювати прекрасне у різноманітних сферах життя та розвивати вміння відтворювати це у власній діяльності

За результатами аналізу наукових джерел встановлено, що естетичне виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спрямоване на розвиток і збагачення емоційно-чуттєвої сфери такої дитини. Структурними компонентами естетичного виховання є естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Констатовано, що естетичні емоції, переживання, смак до прекрасного формуються у дітей протягом усього перебування у спеціальному закладі освіти: навчально-трудої діяльності, естетичному оформленні побуту, спілкуванні з природою, культурі взаємостосунків із педагогом, однолітками тощо. Подальший естетичний розвиток вихованців відбувається у процесі художнього виховання, тобто при безпосередньому ознайомленні з творами мистецтва (літературними, образотворчими, музичними, драматичними) та участі в різних видах художньої самодіяльності (малюванні, музиці, роботі з природничим матеріалом, співах, декламації, танцях).

Доведено, що інтелектуальний недорозвиток, низький рівень пізнавальної діяльності, порушення емоційно-вольової сфери ускладнюють таку роботу. Естетичне сприймання передбачає наявність суджень, оцінок, емоційного ставлення до навколишнього світу. Звичайно, тут не йдеться про формування у дітей порушеннями інтелектуального розвитку повноцінного естетичного сприймання. Проте, під впливом корекційно-виховної роботи можна досягти деякого рівня правильних суджень і виробити певну естетичну чутливість, яка містить елементи естетичного сприймання.

Ключові слова: естетичне виховання, діти із порушеннями інтелектуального розвитку, корекційна психопедагогіка, розумова відсталість, естетичне сприймання, естетичний ідеал, естетичне судження.

Ірина KUZAVA

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0001-8087-7897

To cite this article: Kuzava, I. (2023). Suchasni aspekty estetychnoho vykhovannia ditei iz porushenniamy intelektualnoho rozvytku [Modern aspects of aesthetic education of children with disorders of intellectual development]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 84–91, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.13>

MODERN ASPECTS OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN WITH DISORDERS OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT

The article focuses on modern aspects of aesthetic education of persons with intellectual disabilities, which the author understands as the process of forming the ability to correctly perceive, understand, experience and appreciate the beautiful in various spheres of life and develop the ability to reproduce it in one's own activities

Based on the results of the analysis of scientific sources, it was established that the aesthetic education of children with intellectual disabilities is aimed at the development and enrichment of the emotional and sensory sphere of such a child. Structural components of aesthetic education are aesthetic perception, aesthetic attitude, aesthetic feeling, aesthetic judgment, aesthetic ideal, aesthetic taste, aesthetic activity. They are determined by the mental, moral, emotional, spiritual activity of a person and lead to significant changes in his worldview, beliefs, behavior, contribute to the aesthetic activity of the individual, the development of his creative forces and abilities in accordance with the objective laws of the development of beauty.

It has been established that aesthetic emotions, experiences, and a taste for beauty are formed in children throughout their stay in a special educational institution: educational and work activities, aesthetic design of everyday life, communication with nature, culture of relationships with the teacher, peers, etc. Further aesthetic development of pupils takes place in the process of artistic education, that is, with direct acquaintance with works of art (literary, visual, musical, dramatic) and participation in various types of artistic self-activity (painting, music, working with natural materials, singing, recitation, dancing).

It has been proven that intellectual underdevelopment, a low level of cognitive activity, violations of the emotional and volitional sphere complicate such work. Aesthetic perception implies the presence of judgments, evaluations, and an emotional attitude to the surrounding world. Of course, this is not about the formation of full-fledged aesthetic perception in children due to intellectual development disorders. However, under the influence of corrective and educational work, it is possible to reach a certain level of correct judgments and develop a certain aesthetic sensitivity, which contains elements of aesthetic perception.

Key words: *aesthetic education, children with intellectual disabilities, correctional psychopedagogy, mental retardation, aesthetic perception, aesthetic ideal, aesthetic judgment.*

Актуальність проблеми. В Україні формується нова філософія державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, вдосконалюється нормативно-правова база відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізуються та поширюються моделі спільного навчання дітей у закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

Сьогодні у зв'язку зі змінами у різних сферах життя актуалізуються питання, пов'язані з підготовкою підростаючого покоління до самостійного життя. Особливого підходу в цьому плані потребують діти з порушеннями інтелектуального розвитку. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі її особистісного становлення, у виборі відповідної професійної діяльності є дуже важливими на сучасному етапі розвитку освіти.

Важливою складовою всебічного гармонійного розвитку особистості з порушеннями інтелектуального розвитку є **естетичне виховання** – цілеспрямований процес формування у дітей здатності сприймати, відчувати, оцінювати естетичні явища в житті, природі, мистецтві, посилено створювати прекрасне.

Спостерігаючи прекрасне, людина не може залишатись байдужою. Під час естетичного

сприймання виникають певні емоції. Однак, практика свідчить, що при порушенні інтелектуального розвитку провідними несприятливими факторами є низька цікавість та сповільнена сприйнятливність до нових знань. У сучасній корекційній психопедагогіці таке стійке порушення пізнавальної діяльності, що виникає внаслідок органічного ураження головного мозку, розуміється як *«розумова відсталість»*. Ураження може бути результатом запальних процесів (енцефалітів, менінгоенцефалітів), різноманітних інтоксикацій організму тощо (Синьов, Коберник, 1994, с. 43).

Тому основне його завдання полягає у створенні умов, які б сприяли формуванню емоційної сфери дитини. Адже багатство емоційної сфери людини свідчить про стан її духовного світу.

У зв'язку з цим, одним із головних завдань сучасного українського закладу освіти є естетичне виховання дитини із з інтелектуальними порушеннями, що допоможе їм у майбутньому становленні як особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема естетичного виховання в широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти: Е. Водовозо-

вої, П. Каптерєва, С. Лисенкової, Е. Михеєвої, С. Русової (естетико-педагогічний аспект), Ю. Борєва, І. Гончарова, М. Киященка, В. Ядова (філософсько-естетичний аспект), Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Б. Теплова (психологічний аспект).

Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлено в працях Л. Коваль, О. Дем'янчука, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкіна, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.

У вітчизняній корекційній педагогіці проблема естетичного виховання почала активно розглядатись лише в останні кілька років. Результати обґрунтування її концептуальних засад розкрито в наукових доробках українських учених таких, як І. Дмитрієва, І. Єременко, Л. Куненко, С. Миронова, В. Синьов. На їхню думку, естетичне виховання дітей із психофізичними порушеннями має свою специфіку. Зокрема, воно спрямоване на розвиток і збагачення емоційно-чуттєвої сфери такої дитини.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні сучасних аспектів естетичного виховання осіб із порушеннями інтелектуального розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що феномен естетичного виховання полягає в адекватному сприйманні мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості та засобу естетичного впливу на особистість, особливо ту, яка має певні відхилення у розвитку, допомагає їй розвинути свої потенційні можливості, стати культурною, рівноправною людиною сучасного суспільства (Ю.Б. Борєв).

Мета естетичного виховання – навчити дітей сприймати, відчувати, розуміти прекрасне в усіх його проявах: у мистецтві, природі, праці, суспільних стосунках, вчинках людей.

Естетичне виховання здійснюється в комплексі з моральним, трудовим, фізичним вихованням. Саме комплексний підхід дозволяє найбільш ефективно вплинути на розвиток пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери дитини на формування її переконань і почуттів.

Як відомо, основними завданнями естетичного виховання є:

1) розвиток органів чуття дитини і її здібності до естетичного сприймання навколишнього світу;

2) формування і розвиток у вихованців естетичних уявлень і поглядів, художнього смаку, а також уміння бачити і розуміти прекрасне;

3) розвиток творчих здібностей та естетичних нахилів дітей.

Зміст естетичного виховання передбачає розвиток у дітей здатності сприймати в природі, у праці, у творах мистецтва, навколишній дійсності, поведінці людей, які бажають насолоджуватися цим прекрасним.

Структурними компонентами естетичного виховання є естетичне сприйняття, естетичне ставлення, естетичне почуття, естетичне судження, естетичний ідеал, естетичний смак, естетична діяльність. Вони визначаються розумовою, моральною, емоційною, духовною діяльністю людини і зумовлюють істотні зміни в її світосприйнятті, переконаннях, поведінці, сприяють естетичній діяльності особистості, розвитку її творчих сил та здібностей відповідно до об'єктивних законів розвитку краси.

Естетичне сприйняття є початковим моментом у формуванні естетичного ставлення до дійсності, тобто первісним пізнанням явищ. Виражається воно в загальній спостережливості, в здібності помічати прекрасне і звертати на нього увагу. Що саме сприймається і як – визначається особистісними особливостями дитини. Тонка поетична натура по-особливому бачить світ.

Хоча естетичні враження виникають лише в результаті безпосереднього контакту людини із значущими об'єктами, однак, цього ще не достатньо: бачити просто навколишнє та бачити його красу – речі різні.

Характер сприйняття залежить від того, що ми виокремлюємо у сприйнятому та як, в якому напрямку його осмислюємо. Тому важливе налаштування на виявлення та фіксацію саме естетичних ознак, на сприйняття з метою оцінити естетично.

Естетичне сприйняття нерозривно пов'язане з естетичними почуттями, які виникають у процесі сприйняття прекрасного і відображають ставлення дитини до прекрасного.

Естетичні почуття виражаються у хвилюванні людини, насолоді. Це досить складне явище, яке відбиває багатство індивідуального духовного життя особистості. Естетична насолода спонукає людину відвідувати театри, слухати концерти тощо. Де немає естетичної

насолоди, там немає і художнього сприймання, а є лише ознайомлення, спостереження.

Тому естетичні почуття, естетична насолода містять у собі величезну силу впливу на особистість.

Діти із порушеннями інтелектуального розвитку повинні не тільки сприймати прекрасне, але й розуміти, оцінювати твори мистецтва, вчинки людей і т.п., тобто необхідно формувати **естетичне судження**. У процесі оцінювання відбувається порівняння сприйнятого з раніше вже оціненими предметами або з еталонними образами, які склалися у смаках дітей як уявлення про те, якими повинні бути окремі сторони життя для того, щоб задовольняти їх естетичну потребу в досконалості.

Починаючи з несміливих і часто безпідставних «добре», «погано», «подобається», «не подобається», оцінки поступово набувають більш визначеного характеру, що дозволяє стверджувати про здатність людини правильно розуміти і оцінювати прекрасне.

Найбільш повна і закінчена форма естетичного судження знаходить вияв у **естетичному ідеалі** – основному зразку, з позиції якого людина оцінює навколишню дійсність, людей, їх вчинки. Естетичний ідеал відображає уявлення людини про красу, тобто це мета, до досягнення якої прагне людина, і разом з тим це основний критерій, з позиції якого оцінюється навколишня дійсність, особистість людини, її поведінка, вчинки.

На базі конкретних естетичних знань сприйняття, почуттів, ідеалів, суджень і понять формується **естетичний смак**, під яким розуміємо стійке емоційно-оцінне ставлення людини до прекрасного, що носить вибіркового характеру. У відповідності з особливостями розвитку і виховання у кожної людини формується власний смак у тій чи іншій галузі.

Якщо предмет не залишає дитину байдужою, її емоційне ставлення переходить в активно-дійове ставлення, прагнення зберегти те, що подобається, примножити красу, передати її іншим (намалювати, описати в віршах, скласти казку тощо). Так з'являється **естетична діяльність**. В її результатах естетичне ставлення до світу знаходить своє предметне втілення, свою матеріалізацію. Створені за законами краси предмети є важливим показником рівня естетичного розвитку, естетичної культури людини.

Поняття «естетичне виховання» щодо дітей із порушеннями психофізичного розвитку передбачає не всебічний естетичний розвиток, а лише його певний рівень, що максимально відповідає їх індивідуальним можливостям. Адже, як зазначає академік В.М. Синьов, саме недоліки психофізичного розвитку перешкоджають дитині повноцінно пізнавати дійсність та мистецтво, а також практично вправлятися у галузі мистецтва (Синьов, 2007, с. 203).

Сучасна корекційна педагогіка виділяє такі основні **принципи організації естетичного виховання**:

1) *принцип загальності й обов'язковості естетичного виховання* обумовлений тим, що діти усіх вікових груп постійно взаємодіють з естетичними явищами в побуті, зі своїми однолітками, спілкуванні з природою та мистецтвом, а це, у свою чергу, сприяє формуванню у них адекватного стійкого емоційно-оцінного ставлення до дійсності;

2) *принцип єдності художньо-естетичного розвитку та корекції пізнавальної, емоційно-чуттєвої, ціннісно-орієнтаційної сфер особистості дитини із психофізичними вадами*;

3) *принцип постійності зв'язку з життям* реалізується через актуалізацію та активізацію особистого емоційно-пізнавального досвіду дошкільників із порушеннями психофізичного розвитку у різних життєвих ситуаціях, спілкуванні з мистецтвом тощо;

4) *принцип естетики всього дитячого життя* потребує організації корекційно-виховної роботи з дитиною за законами краси, що приносять радість і естетичну насолоду;

5) *принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей* полягає у тому, що вимоги до естетичних суджень, смаків, почуттів, результатів творчої діяльності мають зіставлятися із віковими можливостями дитини (Кузава, 2011, с. 201-203).

Естетичний розвиток у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається набагато повільніше, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Більшість з них, приходячи в заклад освіти, не вміють диференціювати кольори, звуки. Пасивність у пізнавальній діяльності призводить до зниження їх естетичного сприймання від норми. Такі діти, внаслідок свого інтелектуального і емоційного недорозвитку, перш за все сприймають лише елементарні прояви краси.

Естетичні емоції, переживання, смак до прекрасного формуються у дітей протягом усього перебування у спеціальному закладі освіти: навчально-трудої діяльності, естетичному оформленні побуту, спілкуванні з природою, культурі взаємостосунків із педагогом, однолітками тощо. Подальший естетичний розвиток вихованців відбувається у процесі художнього виховання, тобто при безпосередньому ознайомленні з творами мистецтва (літературними, образотворчими, музичними, драматичними) та участі в різних видах художньої самодіяльності (малюванні, музиці, роботі з природничим матеріалом, співах, декламації, танцях).

Естетичне виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку є процесом формування здатності правильно сприймати, розуміти, переживати й оцінювати прекрасне у різноманітних сферах життя та розвивати вміння відтворювати це у власній діяльності (Кузава, 2011, с. 12).

Відомо, що основною *метою* роботи у спеціальному закладі освіти є підготовка дитини до суспільно-корисної праці. Тобто, дитина із порушеннями інтелектуального розвитку може бути підготовлений до суспільно-корисної праці за умови, якщо заклад освіти і сім'я зуміють виправити, деякою мірою, недоліки розумового і фізичного розвитку дитини, сформують у неї правильні ставлення до праці і вкажуть їй необхідний мінімум освітніх і професійно-трудоих навичок.

Тому одним із важливих видів корекційної роботи у спеціальному закладі освіти має естетичне виховання вихованців, як невід'ємна складова корекційно-виховного процесу з метою забезпечення їхнього розвитку, корекції інтелектуальної та емоційної сфери, формування їхніх моральних позицій, розширення соціального та естетичного досвіду.

Естетичне виховання таких вихованців, звичайно, утруднюється в силу їх загального інтелектуального недорозвитку і досить слабких можливостей до самостійної художньої творчості. Тому керівна роль у цьому процесі належить педагогу, а також батькам.

У спеціальних закладах освіти естетичне виховання здійснюється в *двох напрямках*:

- 1) розвиток естетичного сприймання;
- 2) розвиток художньої творчості.

Інтелектуальний недорозвиток, низький рівень пізнавальної діяльності, порушення емоційно-вольової сфери ускладнюють таку роботу. Естетичне сприймання передбачає наявність суджень, оцінок, емоційного ставлення до навколишнього світу. Звичайно, тут не йдеться про формування у дітей порушеннями інтелектуального розвитку повноцінного естетичного сприймання. Проте, під впливом корекційно-виховної роботи можна досягти деякого рівня правильних суджень і виробити певну естетичну чутливість, яка містить елементи естетичного сприймання.

Естетичне виховання можливе лише на певному рівні розвитку аналізуючого сприймання. Сприймання набуває естетичного характеру лише в тому випадку, коли у вихованців розвинуті естетичні відчуття.

На основі збереження аналізаторів, використовуючи потенційні можливості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, педагоги досягають більш глибокого розуміння вихованцями навколишньої дійсності. В процесі естетичного виховання помітно розширюється кругозір дітей, активізуються пізнавальні процеси, вдосконалюється увага, сила волі. Накопичення запасу художнього і естетичного уявлення зміцнює їхню пам'ять, а залучення до творчої праці спрямовує на подолання моторної скутості.

Звичайно, для організації правильного естетичного впливу на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку необхідно враховувати їх пізнавальні особливості, рівень ураження інтелектуальної, емоційно-вольової сфери, характерні труднощі в практичній діяльності, а також можливості їх розвитку. Правильна організація естетичного виховання потребує ґрунтовної підготовки вихователя до цієї роботи, постійного підвищення фахової кваліфікації, загальної і педагогічної культури, чіткого знання завдань естетичного виховання.

Перефразовуючи відому фразу, педагоги неспроста зазначають: «Естетичне виховання дитини починається з входу в заклад освіти». Красиво оформлена група, спальне приміщення, зали, їдальня, підтримування в них чистоти і порядку, чистий і скромний одяг вихованців і педагогів пов'язаний з акуратністю і бережливим ставленням до них.

Одним із видів естетичного виховання у спеціальному закладі освіти є усвідомлення дітьми

навичок культурної поведінки. Естетика поведінки включає дотримання правил особистої гігієни, культури мови, ввічливість і стриманість у взаємостосунках із людьми, акуратність, культуру спілкування.

Найважливішим принципом виховання культурно-гігієнічних навичок є їх свідоме засвоєння дітьми. Тому особлива увага звертається на те, щоб вихованці швидко і організовано вставали після сну, робили ранкову гімнастику, мили обличчя, шию, вуха, руки, правильно і акуратно одягалися, прибирали постіль, свою кімнату, не забуваючи щодня запитувати: *«Чи стала кращою наша кімната? Що б ми зробили, щоб затишніше стало в нашій кімнаті?»* Також варто звертати увагу на вміння поводитися за столом, за своєчасним дотриманням виховних спрямувань. Під час прогулянки на свіжому повітрі доцільно звертати увагу дітей на красу природи в різних її проявах. Під час занять фізичною працею слід наголосити на тому, що кожную справу необхідно довести до кінця, а результатами праці можна було б помилуватися.

Естетика побуту тісно пов'язана з працею по самообслуговуванню. Тому вихованцям доцільно пояснити, що для того, щоб зробити кімнату красивою, потрібно перш за все підтримувати в ній чистоту, правильно і красиво застилати ліжка, кожную річ класти на своє місце. Крім того, і педагоги і вихованці повинні слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, за собою. Так, зайшовши до кімнати, звернути увагу на порядок і чистоту, чи всі речі на своїх місцях, чи чисті робочі місця – це перші вимоги до створення естетичної обстановки в групі.

Крім того, потрібно систематично виховувати у дітей звичку доглядати і зберігати одяг і взуття, вимогливо ставитися до їхньої якості. Усі ці вимоги доцільно підкріплювати бесідами: *«Мода і ми»*, *«Чи вмієш ти правильно одягатися»*, *«Твоє робоче місце – твоє обличчя»*, *«Чим корисна прогулянка»* та ін.

Під час проведення будь-якого заходу естетично дієвою є не лише форма проведення, а й його високохудожнє оформлення, зміст програми, оригінальні костюми і т.д. Тому важливий вплив на естетичний смак вихованців має і художнє оформлення спеціального закладу освіти.

Естетичне виховання тісно пов'язане з моральним вихованням, тому що воно в худож-

ній, емоційній формі підводить дітей до розуміння багатьох моральних понять. Прикладом для дітей служать стосунки дорослих, створена ними атмосфера доброти і порядку.

Таким чином, формування уміння вести себе, вироблення навичок і звичок культурної поведінки пов'язане не лише з моральним, але й з естетичним вихованням.

Система заходів щодо розвитку естетичного сприймання спрямована на подолання характерних для дітей з порушеннями інтелектуальних порушень емоційно-вольової сфери.

Значну роль у розвитку емоційно-вольової сфери вихованців відіграє художня література. Діючи на їхню свідомість і почуття, вона допомагає краще пізнати навколишній світ, сприяє формуванню моральних понять, естетичних почуттів.

Розвиток у дітей означеної категорії почуття прекрасного, розуміння краси природи, людських взаємостосунків і вчинків, поезії, праці і побуту – завдання серйозне і відповідальне. Одним із важливих шляхів його реалізації є виховання любові та інтересу до книги, до читання. Зокрема, у процесі роботи з художньою літературою, вихователь повинен приділяти більше уваги підбору творів.

Цікавість і любов вихованців до книги зароджується і розвивається в результаті проведення бесід, тематичних ранків і свят, присвячених життю й творчості письменників і поетів, їх окремим творам, конкурси читців і літературні вікторини. Виразне читання літературних творів сприяє більш певному їх сприйманню, полегшує дітям усвідомити їх зміст.

Робота з книгою потребує більш глибокої і спеціальної підготовки від вихователя і при формуванні питань до тексту і при розгляді дітьми ілюстрацій, репродукцій картин. Зокрема, у ході роботи з книгою варто запропонувати дітям завдання, які не лише корегують їхні пізнавальні можливості, але й розвивають уяву, творчість, естетичний смак.

Підсилює естетичний вплив літератури, викликаючи при цьому у вихованців потребу самостійно ознайомитися з текстом і виразно його прочитати, емоційне читання вихователя, використання музичного супроводу.

Багатим джерелом естетичної насолоди є природа. Вона пробуджує у дітей почуття краси, почуття пізнати її закони, збагачує уяв-

лення про навколишній світ. Щоб діти могли зрозуміти, відчутти і уявити мальовничі описи природи в творах Т. Шевченка, І. Франка, Лесі Українки та інших поетів і письменників, необхідно навчити їх бачити і сприймати красу реальної природи, а також висловлювати свої думки, враження про неї. Завдання вихователя пробудити у вихованців естетичні почуття по відношенню до природи, навчити їх не тільки розуміти і любити, але й постійно берегти її.

На екскурсіях, прогулянках, організованих в осінній період, доцільно звертати увагу дітей на листопад, «багрянець і золото» дерев, осінні запахи лісу, яскраві кетяги калини і горобини, «на пишне в'янення природи». Зимовий період відзначити першим снігом, першим зимовим днем.

Навчити дітей бачити прекрасне в природі педагогам допомагає не лише природа, література, але і малювання, яке сприяє корекції суттєвих недоліків пізнавальної діяльності, а також розвиває й удосконалює інтелектуальні операції, формує у вихованців цілеспрямовану діяльність, позитивні особистісні якості.

В естетичному вихованні дітей із порушеннями інтелектуального розвитку важливу роль відіграють **музика і співи**. Вони розкривають різні сторони дійсності, збагачуючи дітей новими почуттями, думками, знаннями. Викликаючи певне ставлення до зображуваного в пісні, до самих творів, музика сприяє вихованню моральних ідеалів, естетичних почуттів, художнього смаку, розширеного кругозору тощо. Музика позитивно впливає на розвиток пізнавальної діяльності дитини, активізує мислення, робить увагу більш цілеспрямованою і спокійною.

У процесі музичного виховання виробляються у дітей навички культурного співу, вони привчаються слухати музику, вникати в її зміст, внаслідок чого збагачується запас їх музичних уявлень. На цій основі формується любов до музики, почуття естетичного задоволення від слухання її, виробляються елементи музичного смаку.

Особливе місце в системі естетичного виховання займає **українське народознавство**, яке дозволяє знайомити дошкільників із духовним надбанням народу: піснею, казкою, образотворчим мистецтвом, фольклором, виробами народних умільців, обрядами, звичаями.

Ще С. Русова «могутнім фактором художньо-естетичного виховання» і «найпершим фактором пробудження художнього почуття у дітей» вважала національне мистецтво. Вона вказувала, що дитину необхідно виховувати на «рідному матеріалі краси, розуму, естетики, вікової творчості», який «найкраще приймається в душі дитини, бо він простий у своїй красі, легше розбуджує її власні творчі сили, бо говорить до неї... лініями орнаменту, мелодіями пісень, фарбами, рухами». Педагог стверджувала, що «музикування на різних інструментах, особливо на народних, світ різноманітних звуків та ритмів, забави, інсценівки, різні види творчої праці, малювання, а також поєднання їх у певну систему занять – все це сприяє розвитку, дає задоволення дитині, виховує художній хист». Визначаючи виховну цінність народного образотворчого мистецтва, вона зауважувала, що «українські вишивки, кераміка, орнамент приваблюють дітей гармонією ліній, фарб, форм, надихають на творчість, викликають бажання вишивати, малювати, ліпити, будувати» (Кузава, 2011, с. 20-23).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, естетичне виховання сприяє всебічному розумовому, моральному і фізичному розвитку особистості, формуванню у неї почуття прекрасного, здатності сприймати й розуміти красу в природі, мистецтві, побуті та праці. Означений процес вимагає від педагога чіткого знання його завдань, глибокої підготовки, знання матеріалу і постійного підвищення кваліфікації. Адже, краса, творчість та духовність стають дедалі необхіднішими для розбудови держави на засадах спеціальної взаємодії, допомагають усунути поділ на особливі і неособливі потреби. Рівність через творчість – це перший крок до виявлення й утвердження рівності статусів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кузава І. Б. Формування художньо-естетичних інтересів на уроках музики. Методичні рекомендації для вчителів початкових класів спеціальних шкіл інтенсивної педагогічної корекції. Луцьк : РВВ «Вежа». 2006.
2. Кузава І.Б. Мистецтво в корекції розвитку дошкільників із психофізичними вадами : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Л. Українки, 2011. 103 с. (Серія "Посібники та підручники ВНУ ім. Лесі Українки").

3. Миронова С.П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://elar.kpnu.edu.ua/>
4. Дмитрієва І.В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи: автореф. дис. ...д-ра пед. наук. К., 2009. 52 с.
5. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1994. 143 с.
6. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. 238 с.

REFERENCES:

1. Kuzava I. B. (2006) Formuvannia khudozhno-estetychnykh interesiv na urokakh muzyky. Methodychni rekomendatsii dlia vchyteliv pochatkovykh klasiv spetsialnykh shkil intensyvnoi pedahohichnoi korektsii. Lutsk : RVV «Vezha». 22 s.
2. Kuzava I.B. (2011) Mystetstvo v korektsii rozvytku doshkilnykiv iz psykhofizychnymy vadamy : navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. Volyn. nats. un-t im. L. Ukrainky. Lutsk: Volyn. nats. un-t im. L. Ukrainky, 103 s. (Seriiia "Posibnyky ta pidruchnyky VNU im. Lesi Ukrainky").
3. Myronova S.P. Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: <http://elar.kpnu.edu.ua/>
4. Dmytriieva I.V. (2009) Korektsiini funksi estetychnoho vykhovannia ta mekhanizm yikh realizatsii v starshykh klasakh dopomizhnoi shkoly: avtoref. dys. ...d-ra ped. nauk. K., 52 s.
5. Synov V. M., Kobernyk H. M. (1994) Osnovy defektolohii: navchalnyi posibnyk. Kyiv : Vyshcha shkola, 143 s.
6. Synov V.M. (2007) Korektsiina psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: Pidruchnyk. Chastyna I. Zahalni osnovy korektsiinoi psykhopedahohiky (olihofrenopedahohiky). K.: Vyd-vo NPU imeni M.P.Drahomanova, 238 s.

UDC 811.111'27:656.61

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.14>

Viktoriia SMELIKOVA

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor at the English Language Department for Deck Officers, Kherson State Maritime Academy, Kanatna str., 99, Odesa, Ukraine, 65000

ORCID: 0000-0002-8267-8485

To cite this article: Smelikova, V. (2023). Vykladannia Mizhnarodnykh pravyl zapobihannia zitknenniu suden u mori (MPZZS) na zaniattiakh z morskoi anhliiskoi movy [Teaching Colregs at Maritime English lessons]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 92–97, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.14>

TEACHING COLREGS AT MARITIME ENGLISH LESSONS

The article substantiates the necessity of teaching the Collision regulations at the Maritime English lessons in higher maritime educational institutions in order to increase nautical students' knowledge and ability to apply Colregs in required circumstances and as the final result it could help to decrease the number of collisions at sea.

The paper demonstrates the sequence of activities for thorough study of the Colregs at the Maritime English lessons. It is recommended that each lesson devoted to Colregs study is organized in accordance with communicative and content-based approaches and the requirements of IMO Model Course 3.17. The structural parts of the lesson are starter, presentation, practice and production, each of which includes different types of activities for practicing Colregs. The interactive tasks are aimed to engage students emotionally in the material, to activate their knowledge, to practice using the new language accurately, to integrate the new language items in communication activities. The activities are based on authentic documents, real-life scenarios and official maritime accident reports. Internet resources and information technologies should also be implemented in classroom and independent Colregs study in order to increase students' interest and motivation, and give them opportunity to improve their Colregs knowledge and English skills even while on the voyage.

The essential competency which students will be able to demonstrate is to summarise the necessary and appropriate actions of the bridge team members in manoeuvres and collision avoidance situations according to Colregs.

The findings of this paper can be used by Maritime English teachers in lessons planning and will aid students in learning and understanding Colregs through language learning in compliance with the STCW requirements and the Model course Maritime English.

Key words: *the Collision Regulations, Maritime English, higher maritime educational institutions, nautical students, communicative approach, content-based approach, IMO Model Course 3.17.*

Вікторія СМЕЛІКОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови в судноводінні, Херсонська державна морська академія, вул. Канатна, 99, м. Одеса, Україна, 65000

ORCID: 0000-0002-8267-8485

Бібліографічний опис статті: Смелікова, В. (2023). Викладання Міжнародних правил запобігання зіткненню суден у морі (МПЗЗС) на заняттях з морської англійської мови. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3, 92–97, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.3.14>

ВИКЛАДАННЯ МІЖНАРОДНИХ ПРАВИЛ ЗАПОБІГАННЯ ЗІТКНЕННЮ СУДЕН У МОРІ (МПЗЗС) НА ЗАНЯТТЯХ З МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті обґрунтовується необхідність викладання Міжнародних правил запобігання зіткненню суден у морі (МПЗЗС) на заняттях з морської англійської мови у вищих морських навчальних закладах з метою підвищення рівня знань і вмінь майбутніх судноводіїв застосовувати МПЗЗС при різних умовах з урахуванням різноманітних ситуацій і, як кінцевий результат, сприяти зменшенню кількості зіткнень суден у морі.

У роботі продемонстровано послідовність завдань для ретельного вивчення МПЗЗС на заняттях з морської англійської мови. Рекомендується, щоб кожне заняття, присвячене вивченню МПЗЗС, було організовано відповідно до комунікативного і змістового підходів, і вимог Модельного курсу ІМО 3.17. Структурними частинами заняття є початок, презентація, практика та продукція, кожна з яких включає різні види інтерактивної діяльності для практики МПЗЗС. Інтерактивні завдання мають на меті емоційно залучити студентів до теми, активізувати їх знання, відпрацювати правильне використання нової лексики, інтегрувати нові лексичні еле-

менти у комунікативну діяльність. Всі завдання базуються на автентичних документах, реальних професійних сценаріях та офіційних звітах про морські аварії. Інтернет-ресурси та інформаційні технології також повинні бути впроваджені в аудиторне та самостійне вивчення МПЗЗС, щоб підвищити зацікавленість і мотивацію студентів, а також дати їм можливість покращувати свої знання МПЗЗС та навички англійської мови навіть під час перебування у рейсі.

Головна компетенція, якою студенти зможуть оволодіти, полягає в тому, щоб описувати необхідні та відповідні дії членів навігаційного містку під час маневрів та ситуацій уникнення зіткнень суден відповідно до МПЗЗС.

Результати цієї статті можуть бути використані викладачами морської англійської мови під час планування занять і допоможуть студентам в опануванні та розумінні МПЗЗС через вивчення мови відповідно до вимог ПДМНВ та Модельного курсу морської англійської мови.

Ключові слова: Міжнародні правила запобігання зіткненню суден у морі, морська англійська мова, вищі морські навчальні заклади, студенти-мореплавці, комунікативний підхід, змістовий підхід, модельний курс ІМО 3.17.

Problem statement. Convention on the International Regulations for Preventing Collisions at Sea, 1972 (Colregs) is one of the internationally agreed conventions of the sea. Colregs are quite simply, the ‘rules of the road’ for ships and other vessels at sea; they set out the navigation of vessels in any condition of visibility, in sight of each other and in restricted visibility.

Colregs currently have thirty eight rules and four annexes. It applies to all vessels on the high seas and in all waters navigable by seagoing vessels, except where the local rules are not in effect. However, the local rules, in any case, should be in line with the international rules where possible as stated in Rule 1 (Application) of Colregs (Ismail, 2018).

Over the last half-century despite the rules have been amended several times since, improvements in navigational aids and attempts to raise the standards of training through various STCW conventions, collisions still occur. Many studies and accident reports indicate that the accidents are caused by either human error or are associated with human error as a result of inappropriate human responses. Collisions commonly represent the majority of these accidents (Ziarati, Acar, 2012).

Research analysis. The question of the ways and methods of teaching and learning Colregs have been discussed by D. Mohovic, M. Baric, R. Ziarati, U. Acar, M. Ismail and many others.

D. Mohovic, R. Mohovic and M. Baric identify skill gaps in knowledge and teaching of Colregs for nautical Bachelor of Science (BSc) students and experienced deck officers. These authors claim that it is possible to improve the professional competence of navigating officers by applying proper learning methods using real-life scenarios and e-learning.

Some researchers focus on the issues that affect the learning and understanding of Colregs and rec-

ommend the ways of learning and understanding Colregs in more efficient ways (Ismail, Fuad, Said, 2018).

U. Acar, R. Ziarati, M. Ziarati touch on the deficiencies in the maritime education and training (MET) navigational officers’ programme that is related to Colregs teaching and suggest the development of a course with a set of standards and study units for testing the understanding of seafarers in applying the Colregs rules.

Further research showed that human error and misinterpretation of the Rules are the most frequent reasons for vessel collisions.

All these articles mostly present the negative impacts experienced during the application of the Colregs and some solutions for more effective Colregs trainings. But the researchers have not examined enough the possibility of teaching Colregs at the Maritime English lessons in higher maritime educational institutions in order to increase nautical students’ knowledge of the content, application and intent of the International Regulations for Preventing Collisions at Sea 1972 as amended (STCW Convention, 2017).

The purpose of the article is to analyze the methodological potential and propose activities for Colregs training at Maritime English lessons and provide methodological recommendations for their use.

Presentation of the main material. It is essential to ensure that all officers responsible for the navigational watches have a full understanding and good interpretation of the rules to apply them at sea to avoid collisions. That means OOW should be trained perfectly on the “application of the COLREGs” to be able to give quick, correct and on-time response to developing collision risks.

All maritime colleges and universities provide a separate discipline or course in educational pro-

gram where students study Colreg rules in native language. But we consider it is also very useful to implement studying Colregs in English at Maritime English lessons because being also a legal document, the language of the Colregs is not so apparent for the end users (navigators) and this causes some misunderstandings and ambiguity (Demirel, Bayer, 2015).

For this reason Colregs learning at Maritime English lessons can provide an opportunity for students to learn necessary vocabulary for clear understanding and effective interpretation of the rules and applying them in real-life professional situations. The process of Colregs learning can simulate the actual work of the ship and the students can use them in their future onboard work. In order to achieve good results, the Maritime English teachers should adjust the syllabus of Colregs learning, use the authentic materials and select the training content with clear logical steps ensuring clarity and predictability.

So we recommend devoting a whole lesson to learning one Colreg rule with a sequence of stages according to IMO Model Course 3.17. The process of teaching Colregs at Maritime English lesson should consist of four stages: starter (motivation activities), presentation (new vocabulary), practice (reading, viewing, practicing understanding the Colregs) and production (free application of Colregs in real-life scenarios).

Activities at each stage shall be logical and effective to succeed in Colregs training. Teaching each rule starts with a Starter. Its purpose is to grab the students' attention at the very start of the lesson, to engage them emotionally in the material, to activate their knowledge and logical thinking, as it often contains tasks in which cadets have to bring their own point of view to a particular situation

or event. Making connections with prior learning and sharing objectives and outcomes are parts of a good starter (Smelikova V., 2020).

Examples of activities:

Tick the pictures which show vessels. Justify your choice.

Discuss the questions.

1. How do the speed limit and the number of road kills correlate?

2. What should be taken into account when determining a speed limit?

3. Are there any speed limits set at sea?

Tick the correct variant. Justify your choice.

___1. A safe speed is necessarily lower than 35 knots.

___2. A safe speed is necessarily lower than 20 knots.

___3. A safe speed is necessarily lower than 10 knots.

___4. A safe speed is one which enables a collision to be avoided.

Then the teacher is recommended to present new and active vocabulary of the rule. The presentation of new vocabulary should be followed up immediately with controlled practice. Controlled practice should let the students use the new words for communicative purposes within clear contexts. It is important to monitor the students' ability to use the target language correctly during the presentation and controlled practice stages before proceeding to the production stage. This allows the teacher to check the students' understanding of the new items and helps the learner consolidate the meaning of the new word (IMO Model Course 3.17., 2015). Then the teacher may continue with semi-controlled activities to give extra practice for students.

Examples of activities:

Match the words with the definitions

1	proper	a	an examination of the value, condition, qualities, etc. of something
2	sight	b	existing in a particular place or at a particular time
3	hearing	c	a method or way of doing something
4	available	d	able to be obtained, used, or reached
5	means	e	the ability to hear
6	prevailing	f	the ability to see
7	appraisal	g	suitable or appropriate

a) Read the text and write down how you understand the word combinations in the table.

RULE 5: LOOK-OUT

Every vessel shall at all times maintain a proper look-out by sight and hearing as well as by all available means appropriate

in the prevailing circumstances and conditions so as to make a full appraisal of the situation and of the risk of collision (COLREG, 2003).

	A	B
1	at all times	
2	proper lookout	
3	by sight and hearing	
4	all available means	
5	prevailing circumstances and conditions	
6	full appraisal of the situation	

b) Explain how you understand COLREGs Rule 5 using the word combinations in column A (Seven Seas Ahead, 2021).

At the practice stage, direct work with the rule begins and a teacher should pay considerable attention to the work with text of the Collision Regulations (skim reading to get the general idea; scan reading to look for a specific aspect within the text; intensive reading for detailed understanding; extensive reading to practice dealing with long texts, understanding, comparative analysis, looking for particular pieces of information within the text).

Examples of activities:

Mark the statements as T (True) or F (False). Correct the false ones.

___1. Rule 17 has two stages and navigators must identify and assess each of them.

___2. When you are the 'stand-on vessel', you must not do anything unexpected.

___3. If the give-way vessel is not taking appropriate action for ten minutes, then you may take your own action to avoid a collision.

___4. When a collision cannot be avoided by the give-way vessel alone, only then may the stand-on vessel take the best action she can to avoid colliding.

___5. Both vessels are warned against going to port.

Match the comments to the paragraphs of Rule 17. Justify your choice.

#	Sentences which provide amplification of the rule	Paragraph
1	If the vessels get so close that the risk of collision exists, both of them can be held accountable. Both neglected to take appropriate and timely action.	
2	This part of the Rule states the obligation of the vessel not required to give way (the stand-on vessel) to maintain her present course and speed.	
3	At this point there are no restrictions on the actions that must be taken to avoid collision.	
4	If the stand-on vessel finds that the give-way vessel is not taking appropriate action to avoid collision she is allowed to act herself.	
5	In this situation you should avoid altering the course to port.	

Tick the statements you disagree with. Give your reasons.

___1. Rule 17 is one of the harder rules to understand and to follow.

___2. If you are the 'give-way vessel', you cannot relax.

___3. If you are the 'stand-on vessel', you can relax.

Here are other examples of useful activities for Colregs training:

Read the text and tick the correct option.

Discuss/ answer the questions.

Read the text and match its paragraphs to the sentences with similar meaning.

Match each sentence with one of the paragraphs of Rule 1.

Read the text and match the beginnings with the paragraphs.

Explain how you understand Rule 7 using all words from the box.

Read the text and cross out dummy sentences.

Complete the sentences to make true statements.

Cross the odd option out. Justify your choice.

Read the text and complete the table.

Label the picture. Justify your choice. (Seven Seas Ahead, 2021)

At the final production stage, the productive activities must be applied by the teacher (e.g. problem-solving simulations, role play, free role play etc.). The focus of this stage is using the language as fluently and naturally as possible, as cadets would do outside of the classroom. For this purpose productive communicative activities are used, these creative tasks improve cadets' communicative skills in professional situations.

Examples of activities:

Discuss if you agree with the statements. Give your reasons.

1. All means of determining risk of collision shall be used at all times.

2. If you have any doubts about the presence of the risk of collision, you should collect more information about the current situation before making a conclusion about its existence.

3. If there are objects at the distance of less than 0.5 nm from you observed on a radar, risk of collision exists.

4. Risk of collision shall be assumed to exist if the compass bearing of an approaching vessel does not observably change.

5. Risk of collision shall not be considered to exist if bearing change is easily observable.

Discuss which parameters are necessary for determining risk of collision when working with operational radar.

- a. bearing at the object
- b. distance to the object
- c. heading of the observed vessel
- d. speed of the observed vessel
- e. CPA (Closest Point of Approach)
- f. TCPA (Time to Closest Point of Approach)

Study the pictures and answer the questions.

1. Which vessels are contravening the rules?
2. Which rules are being breached? What do these rules prescribe?
3. What are the vessels doing wrong?
4. What shall be their actions?

Comment upon the situations in the pictures using the plan.

- applicable COLREGs rules (numbers and names)
- description of what is required by these rules in this case
- required actions

Role-play the situation.

Student A. You are Training Officer. Instruct Student B on:

- application of COLREGs
- exemptions from compliance with COLREGs

Student B. You are Deck Cadet. Ask Student A questions about the rules of the road for ships to ensure your understanding of the application of different rules.

Develop the guidelines for the bridge team members to follow to ensure a proper lookout.

Discuss which factors to be taken into account when determining safe speed are illustrated.

(Seven Seas Ahead, 2021)

Also, Colregs training will be more effective if Internet resources and information technologies are implemented in Maritime English classes, which will contribute to the formation of student motivation, deepening of professional content in training, differentiation of methods, forms and means of training taking into account the individual needs of students. Also, a great advantage of e-resources for nautical students is that they can improve their Colregs knowledge and English skills even while in the voyage. Educational websites that offer a wide range of activities for use in the classroom can serve as a resource base for such tasks. For example: online services LearningApps, Quizlet and Kahoot, which allow teacher to create interactive exercises, Quiz – ColRegs, Colregs In Depth on YouTube and many others.

Conclusions. Summarizing the material presented above, we can confidently note that teaching Colregs at practical lessons in Maritime English provides students with knowledge and understanding of Colregs and their application at sea to avoid collisions.

The sequence of activities suggested by the author in the process of Colregs training is aimed at linking real seafarer's life and classroom environment. The activities recommended above are organized in accordance with the requirements of IMO Model Course 3.17 and content-based approach that are aimed at developing students' critical thinking, decision-making skills and correct appraisal of the circumstances as well as language skills, which will enable the graduates to respond adequate for critical situations and effectively perform their professional duties.

The choice of tools and methods for inclusion in the learning process depends on the creativity and flexibility of the teacher, as well as the willingness of students to take responsibility for their own learning.

BIBLIOGRAPHY:

1. COLREG: Consolidated edition. London: IMO Publishing, 2003. 48 p.
2. Demirel E., Bayer D. Further Studies on the COLREGs (Collision Regulations) *TransNav the International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation*. Volume 9, Number 1, Piri Reis University, Tuzla, Istanbul, March, 2015.
3. IMO Model Course 3.17. Maritime English. London: IMO Publishing, 2015.
4. Ismail M. A Study of Collision Regulations and their Application at Sea. *The 3rd International Conference on Ocean, Mechanical & Aerospace-Scientist & Engineers*: University Malaysia Terengganu, November, 2016.
5. Ismail M., Fuad A., Said M. Identifying the Level of Knowledge in COLREGs for Nautical Science Students at the University Malaysia Terengganu. *Proceedings of International Conference on the Future of Education IConFed*. Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Penang, Malaysia, 10-12 July, 2018.
6. Mohovic D., Mohovic R. and Baric M. Deficiencies in Learning COLREGs and New Teaching Methodology for Nautical Engineering Students and Seafarers in Lifelong Learning Programs. *The Journal of Navigation*. 2016. P. 765–776.
7. Seven Seas Ahead : coursebook / [K. Boiko, O. Frolova, V. Kudryavtseva, T. Malakhivska, O. Ovchynnikova]. – Kherson : KSMA Science Park “ Maritime Industry Innovations” Ltd, 2021. 314p. : English.
8. Smelikova V. Applying CLIL Method to Teaching Maritime English. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102) С. 98–102.
9. STCW Convention. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for seafarers including 2010 Manila amendments. Consolidated edition. International Maritime Organization. London. 2017.
10. Ziarati, R., Ziarati, M. and Acar, U. An investigation into COLREGs and their application at sea. *Marifuture papers*: 2012. P. 40–47.

REFERENCES:

1. COLREG (2003). Consolidated edition. London: IMO Publishing, 48.
2. Demirel E., Bayer D. (2015) Further Studies on the COLREGs (Collision Regulations) *TransNav the International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation*. Volume 9, Number 1, Piri Reis University, Tuzla, Istanbul, March, 2015.
3. IMO Model Course 3.17. Maritime English (2015). London: IMO Publishing, 134.
4. Ismail M. (2016) A Study of Collision Regulations and their Application at Sea. *The 3rd International Conference on Ocean, Mechanical & Aerospace-Scientist & Engineers*: University Malaysia Terengganu, November, 176.
5. Ismail M., Fuad A., Said M. (2018) Identifying the Level of Knowledge in COLREGs for Nautical Science Students at the University Malaysia Terengganu. *Proceedings of International Conference on The Future of Education IConFed*. Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Penang, Malaysia, 10-12 July, 2018.
6. Mohovic D., Mohovic R. and Baric M. (2016) Deficiencies in Learning COLREGs and New Teaching Methodology for Nautical Engineering Students and Seafarers in Lifelong Learning Programs. *The Journal of Navigation*. 765–776.
7. Seven Seas Ahead : coursebook (2021) [K. Boiko, O. Frolova, V. Kudryavtseva, T. Malakhivska, O. Ovchynnikova]. – Kherson : KSMA Science Park “ Maritime Industry Innovations” Ltd. 314 : English.
8. Smelikova V. (2020) Applying CLIL Method to Teaching Maritime English. *Nova pedahohichna dumka*. № 2 (102), 98–102.
9. STCW Convention (2017) International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for seafarers including 2010 Manila amendments. Consolidated edition. International Maritime Organization. London.
10. Ziarati, R., Ziarati, M. and Acar, U. (2012) An investigation into COLREGs and their application at sea. *Marifuture papers*. 40–47.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Надія АЛЕНДАРЬ, Наталія СЕМЕНОВАВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СІМ'Ї
ЯК ОСНОВА ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА..... 3**Зоряна МАЦЮК, Марія ФЕНКО**МАК-ТЕХНІКИ – ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....10**Ірина ТОМАШЕВСЬКА**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....17

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Вікторія АТАМАНЧУКНАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ШКІЛ
З МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН КРИЗЬ ПРИЗМУ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ..... 23**Іван БИКОВ**ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ УЧНІВ
ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ..... 29**Оксана ДАНИЛЮК**ЛІНГВОКРАЄЗНАВЧИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОНОМАСТИКИ МАЙБУТНІМИ
ФАХІВЦЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ35**Дар'я ДАЦЕНКО**ГЕНЕЗА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ЖУРНАЛІСТІВ ЯК ОБ'ЄКТ ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ..... 40**Наталія ПАВЛЮК**СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА СПІЛКУВАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....49**Іван СМОЛЮК, Артем СМОЛЮК**РОЗВИТОК РОЗУМОВОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
У ДИДАКТИЧНІЙ ГРІ..... 57**Анна СОСЮК**МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТОВИХ ЛІНІЙ ТИПОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ
ЩОДО ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ
В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА.....65**Тетяна СУКАЛЕНКО**КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ЖУРНАЛІСТИКА»: ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ..... 71**В'ячеслав ШИНКАРЕНКО, Людмила КЛІМОВА, Ірина МАЗУР, Наталія МІХІНА**

ВИХОВНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ПАТРІОТА УКРАЇНИ.....78

РОЗДІЛ 3
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Ірина КУЗАВА

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....84

Viktoriiа SMELIKOVA

TEACHING COLREGS AT MARITIME ENGLISH LESSONS.....92

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

<i>Nadiia ALENDAR, Nataliia SEMENOVA</i> INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION AND FAMILY AS THE BASIS OF PARTNERSHIP PEDAGOGICS.....	3
<i>Zoriana MATSIUK, Mariia FENKO</i> MAC TECHNICIANS ARE AN INNOVATIVE TOOL SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS ABSTRACT.....	10
<i>Iryna TOMASHEVS'KA</i> MODELING THE PROCESS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE SPECIALIST OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.....	17

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

<i>Viktoriia ATAMANCHUK</i> LEARNING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE BY THE PUPILS OF 5–6 GRADES IN SCHOOLS WITH THE LANGUAGES OF NATIONAL MINORITIES THROUGH THE PRISM OF MODERN APPROACHES.....	23
<i>Ivan BYKOV</i> THE USE OF ART THERAPY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PRIMARY GRADES FOR THE FORMATION OF A POSITIVE ATTITUDE OF STUDENTS TOWARDS HEALTH CARE.....	29
<i>Oksana DANYLIUK</i> THE LINGUISTICS ASPECT OF LEARNING THE UKRAINIAN LANGUAGE IN THE PROCESS OF ONOMASTICS RESEARCH BY FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALISTS.....	35
<i>Daria DATSENKO</i> THE ORIGIN OF THE ISSUE OF FORMING THE RHETORICAL COMPETENCE IN FUTURE JOURNALISTS AS AN OBJECT OF THEORETICAL ANALYSIS IN PEDAGOGICAL SCIENCE.....	40
<i>Natalia PAVLIUK</i> ESSENCE AND STRUCTURE OF COMMUNICATION OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	49
<i>Ivan SMOLIUK, Artem SMOLIUK</i> DEVELOPMENT OF MENTAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN DIDACTIC GAME.....	57
<i>Anna SOSIUK</i> METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONTENT LINES OF A TYPICAL EDUCATIONAL PROGRAM REGARDING THE PROCESS OF FORMING TEXT-CREATING SKILLS IN PRIMARY GRADE STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE VERB.....	65
<i>Tetiana SUKALENKO</i> CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF A STUDENT OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT SPECIALTY “JOURNALISM”: PRACTICAL ASPECT.....	71
<i>Vyacheslav SHYARENKO, Lyudmyla KLIMOVA, Iryna MAZUR, Natalia MIKHINA</i> EDUCATIONAL PRINCIPLES OF PATRIOT PERSONALITY DEVELOPMENT UKRAINE.....	78

SECTION 3
SPECIAL EDUCATION

Iryna KUZAVA

MODERN ASPECTS OF AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN WITH DISORDERS
OF INTELLECTUAL DEVELOPMENT.....84

Viktoriiа SMELIKOVA

TEACHING COLREGS AT MARITIME ENGLISH LESSONS.....92

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 3

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Алла Олександрівна Марєєва

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 11,86. Замов. № 1023/629. 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.