

Волинський національний університет
імені Лесі Українки

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2024

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Вітюк Валентина Володимирівна, доктор 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
30 квітня 2024 р., протокол № 6

Науковий журнал «Acta Paedagogica Volynienses»
zareestrowano Рішенням Національної ради України з питань телебачення і радіомовлення
№ 1834 від 21.12.2023 року.

«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, 2024

РОЗДІЛ 1 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

УДК 378.015.3:[373.2.011.3-051:005.336.2]:7](477)(043.3)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.1>

Вікторія АТОРІНА

доктор філософії, старший викладач кафедри дошкільної педагогіки і психології, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська область, Україна, 41400

ORCID: 0000-0003-4829-7010

Бібліографічний опис статті: Аторіна, В. (2024). Нормативне підґрунтя розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 3–7, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.1>

НОРМАТИВНЕ ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті здійснено аналіз робочих навчальних програм дисциплін навчального плану підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в закладі вищої освіти. Виокремлено основні освітні компоненти, які сприяють розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. До них належать «Етика й естетика», «Історія та культура України», «Педагогіка загальна», «Психологія загальна», «Педагогіка дошкільна», «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва», «Художня праця», «Основи педагогічної майстерності», «Основи природознавства з методикою», «Теорія і методика музичного виховання», «Декоративне мистецтво та основи дизайну», «Методика проведення роботи з народознавства в ЗДО», «Дитяча література», «Культура мовлення та виразне читання», «Інноваційні технології в освіті». Представлено авторське визначення поняття «естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти», що трактується як здатність до естетичного сприймання, переживання, оцінювання та перетворення світу за законами краси, сформованість естетичного ідеалу, смаку, цінностей, наявність розвинених естетичних почуттів, суджень, знань у галузі естетики, дошкільної педагогіки і психології та вмінь застосовувати їх в естетичному вихованні дітей. Визначено основні складники означеної компетентності, а саме: мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Наведено основні засоби естетичного розвитку особистості: природа, музика, твори образотворчого мистецтва, художня література. Визначено напрями подальших наукових досліджень, які полягають у студіюванні зарубіжного досвіду організації розвитку естетичної компетентності й можливостей його впровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів в українських закладах вищої освіти.

Ключові слова: естетична компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Viktoriiia ATORINA

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of Pre-School Pedagogy and Psychology Department, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Kyivska str., 24, Hlukhiv, Sumy Region, Ukraine, 41400

ORCID: 0000-0003-4981-9925

To cite this article: Atorina, V. (2024). Normatyvne pidgruntya rozvytku estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkil'noyi osvity [Normative grounds for the development of aesthetic competence of future teachers of pre-school education institutions]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 3–7, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.1>

NORMATIVE GROUNDS FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

The article analyzes the working training programs of the disciplines of the training plan of future teachers of pre-school education institutions in the institution of higher education. The main educational components that contribute

to the development of aesthetic competence of future teachers of pre-school education institutions are singled out. These include «Ethics and aesthetics», «History and culture of Ukraine», «General pedagogy», «General psychology», «Pre-school pedagogy», «Fundamentals of visual arts with management methodology», «Art work», «Fundamentals of pedagogical skills», «Fundamentals of natural science with methodology», «Theory and methods of music education», «Decorative art and design basics», «Methodology of ethnographic work in pre-school schools», «Children's literature», «Speech culture and expressive reading», «Innovative technologies in education». The author's definition of the concept of «aesthetic competence of future educators of pre-school education institutions» is presented, which is interpreted as the ability to aesthetically perceive, experience, evaluate and transform the world according to the laws of beauty, the formation of an aesthetic ideal, taste, values, the presence of developed aesthetic feelings, judgments, knowledge in the field aesthetics, preschool pedagogy and psychology and the ability to apply them in the aesthetic education of children. The main components of the defined competence are determined, namely: motivational, personal, cognitive, activity, reflective. The main means of aesthetic development of the personality are presented nature, music, works of fine art, fiction. The directions of further scientific research are determined, which consist in studying the foreign experience of organizing the development of aesthetic competence and the possibilities of its implementation in the process of professional training of future educators in Ukrainian institutions of higher education.

Key words: aesthetic competence of future educators of pre-school education institutions, development of aesthetic competence of future educators of pre-school education institutions, structure of aesthetic competence of future educators of pre-school education institutions.

Актуальність проблеми. Однією з важливих проблем удосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти є розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Саме педагогові належить домінуюча й визначальна роль в організації й реалізації естетичного виховання дошкільників. Естетична компетентність дозволяє вихователю формувати в дітей дошкільного віку естетичні смаки, розвивати їхню творчість та вчить бачити красу в повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка державних нормативно-правових документів підтверджує актуальність і перспективність завдання формування ключових компетентностей у майбутніх вихователів. Насамперед це закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про дошкільну освіту» (2011), «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» (2019), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013), Стандарт вищої освіти за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (2019), Базовий компонент дошкільної освіти (2021) тощо. У цих документах на законодавчому рівні закріплено прогресивні фундаментальні зміни, що відбуваються в освітній політиці держави; наголошено на актуалізації методологічного принципу – дитиноцентризму, що, у свою чергу, вимагає від майбутніх фахівців дошкільної освіти створення сприятливих умов для збалансованого розвитку та саморозкриття вихованців, зорі-

єнтованості на активізацію їхнього творчого потенціалу, формування в них мистецько-творчої компетентності (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

Різні аспекти естетичного виховання, формування й розвитку естетичної компетентності майбутніх фахівців досліджено В. Аторіною, В. Бутенко, О. Заїкою, С. Кондратюк, Л. Масол, О. Мисик, Л. Михайловою, Г. Падалкою, О. Рудницькою, Г. Сотською, І. Тимофєєвою, Н. Федорченко, Т. Швець, О. Щолоковою та ін.

Так, С. Кондратюк, В. Бутенко визначають художньо-естетичну компетентність майбутнього вихователя як особистісне новоутворення, яке забезпечується єдиною, цілісною структурою, основними компонентами якої є такі: мотиваційний; когнітивний; діяльний; рефлексивний; комунікативний; естетичний (інтегратор усіх компонентів у процесі освоєння різних видів мистецтва) (Кондратюк, Бутенко, 2020). Нам імпонує таке трактування поняття, оскільки є близьким до розуміння нами сутності естетичної компетентності майбутнього вихователя. Ми трактуємо естетичну компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (ЕКМВЗДО) як здатність до естетичного сприймання, переживання, оцінювання та перетворення світу за законами краси, сформованість естетичного ідеалу, смаку, цінностей, наявність розвинених естетичних почуттів, суджень, знань у галузі естетики, дошкільної педагогіки і психології та вмінь застосовувати їх в естетичному вихованні дітей (Аторіна, 2021). Структуру естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів

дошкільної освіти складають мотиваційний, особистісний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний компоненти (Аторіна, 2021).

Мета статті полягає в аналізі робочих програм дисциплін навчального плану підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в закладі вищої освіти та виокремленні основних освітніх компонентів, які сприяють розвитку означеної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для з'ясування сучасного стану підготовки майбутніх вихователів, зокрема розвитку в них естетичної компетентності, ми провели змістовий аналіз означеного аспекту професійної підготовки фахівців закладу дошкільної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2024). Об'єктом аналізу були робочі програми навчальних дисциплін.

Аналіз робочих навчальних програм різних дисциплін підготовки майбутніх вихователів дав можливість виокремити ті, що мають об'єктивно закладені можливості для розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Зупинимося на аналізі робочих програм дисциплін, які викладаються майбутнім вихователям та впливають на розвиток їхньої естетичної компетентності (ЕК).

Базовою дисципліною, що спрямована на формування знань у галузі естетики, умінь сприймати й оцінювати навколишній світ із позицій прекрасного і потворного, комічного і трагічного в майбутніх вихователів, є «Етика й естетика», але її віднесено до дисциплін вільного вибору студента у всіх планах вищевказаних закладів вищої освіти (наказ МОН № 642 від 09.07.09 р. «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента»). Метою дисципліни є ознайомлення з важливою філософською галуззю знань про людину – естетикою, предметом якої є сфера чуттєвого. Варто зазначити, що педагогічна спрямованість на перетворення навколишнього світу за законами краси в майбутніх вихователів формується саме під час вивчення етики й естетики. Особливу роль у процесі розвитку естетичної компетентності майбутніх вихователів відіграють закони краси. Здатність сприймати й перетворювати дійсність за її законами – це духовно-естетична сутність педагога. Без есте-

тичної вихованості, сформованості естетичних почуттів, смаків, розвитку художніх здібностей неможливо успішно здійснювати естетичне виховання дітей дошкільного віку. Тому майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти необхідно збагатити відповідними знаннями, а саме: про закони естетики, краси, мистецтва, художньо-естетичний розвиток світової та національної культур, про засоби естетичного виховання, їх роль у розвитку ЕК особистості.

Навчальна дисципліна «Історія та культура України» дає можливість майбутньому вихователю здобути знання про естетичні цінності, особливості розвитку культурного життя, що утворюють когнітивний компонент естетичної компетентності. А завдання збагачення власної духовної культури шляхом самоосвіти є рефлексивним. Тож у процесі опанування навчальної дисципліни відбувається розвиток зазначених компонентів естетичної компетентності.

Педагогіка загальна дозволяє розвинути когнітивний компонент ЕКМВЗДО, зокрема, формує знання про: 1) значення естетичного виховання особистості; 2) взаємозв'язок процесів естетичного розвитку і естетичного виховання; 3) розвиток теорії естетичного виховання дітей дошкільного віку; 4) педагогічні умови естетичного виховання молодого покоління; 5) зміст, засоби та методи естетичного виховання; 6) розвиток художньо-естетичних здібностей дітей. Вони утворюють основу для вивчення теми «Естетичне виховання дітей дошкільного віку» в контексті опанування навчальної дисципліни «Педагогіка дошкільна».

Під час опанування дисципліни «Психологія загальна» майбутні вихователі ознайомлюються з умовами застосування форм і методів організації виховання естетичної культури молодого покоління, з віковими та індивідуальними особливостями розвитку психічних процесів і мотиваційної сфери особистості, які має враховувати педагог у процесі естетичного виховання. Ці знання утворюють мотиваційний і когнітивний компоненти ЕКМВЗДО.

Вивчення дисципліни «Педагогіка дошкільна» покликана формувати в майбутніх вихователів знання, які є когнітивним компонентом ЕК, а саме: 1) сутність основних понять у галузі естетичного виховання дошкільників; 2) завдання, зміст та особливості (умови, принципи, методи, форми, засоби тощо) естетичного виховання дошкільнят; 3) використання народ-

них засобів в естетичному вихованні дошкільників; 4) особливості естетичного виховання різних вікових груп; 5) проблеми художньої творчості дітей дошкільного віку. Також розвиваються психолого-педагогічні, методичні вміння в процесі розроблення конспектів занять з естетичного виховання для дітей дошкільного віку – це утворює діяльнісний компонент ЕК. Цих завдань вважаємо достатньо в контексті означеної навчальної дисципліни.

Під час вивчення дисципліни «Декоративне мистецтво та основи дизайну» студенти поглиблюють знання з історії та теорії української культури, з образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва, ознайомлюються з історико-культурним процесом в Україні у світовому і європейському контекстах, що лежать в основі когнітивного компонента ЕКМВЗДО.

Фаховою навчальною дисципліною, що найбільшою мірою сприяє розвитку ЕК, є «Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва». Серед завдань, виконання яких забезпечує розвиток ЕК майбутніх вихователів, ми виділяємо: 1) здійснення спеціальної підготовки в галузі образотворчої діяльності (практичні вміння в малюванні, ліпці, аплікації; знання теоретичних основ складання композиції, кольорових поєднань); 2) формування загальнопедагогічних умінь: навчати дітей дошкільного віку відповідно до освітніх програм закладу дошкільної освіти, розвивати спеціальні здібності дітей (зорову оцінку форм, відчуття ритму, кольору; спеціальні знання можливостей художнього матеріалу; оволодіння технічними вміннями). У процесі вивчення означеної дисципліни студенти вчаться проводити художньо-педагогічну, культурно-просвітницьку, організаторську та художньо-естетичну діяльність, спрямовану на духовний і культурний розвиток особистості дитини, свідомо обирати й ефективно застосовувати методи виховного впливу в ЗДО. Успішне оволодіння цими вміннями підвищує рівень розвитку ЕК.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Художня праця» в майбутніх вихователів формуються художньо-естетичні вміння, які утворюють діяльнісний компонент ЕК, а саме: сприймати й оцінювати навколишній світ через відчуття кольору, форми, усвідомлювати емоційну виразність об'єкта праці; контролювати й організувати дитячу працю; навчити дітей трудових прийомів, виробити відповідні навички.

Дисципліна «Основи педагогічної майстерності» виконує інтегративну функцію в процесі

формування професійної компетентності майбутніх вихователів. Під час її вивчення в студентів розвиваються психолого-педагогічні, спеціальні вміння, необхідні для реалізації завдань естетичного виховання дошкільників, та утворюють діяльнісний компонент ЕК. Майбутні вихователі виготовляють різні види лялькових театрів і здійснюють показ лялькових вистав, що впливає на розум, почуття й емоції вихованців, а насамперед, на розвиток образного мислення й естетичного сприймання дійсності.

У контексті дисципліни «Основи природознавства з методикою» визначає важливим засобом естетичного виховання є природа. Під час вивчення означеної дисципліни в майбутніх вихователів формуються психолого-педагогічні й методичні знання та вміння організації процесу ознайомлення дітей з природою й водночас реалізуються завдання естетичного виховання. Студенти вчаться розробляти конспекти проведення занять, екскурсій, цільових прогулянок, розваг, спостережень, ігор, праці, дослідів природничого змісту, у процесі практичної реалізації яких у дітей виховуються естетичні почуття, розвивається естетичне сприймання, формується вміння з позицій прекрасного оцінювати природу. Завдання на створення ескізів оформлення куточків природи, екологічної кімнати, ділянки закладу дошкільної освіти формують у студентів уміння перетворювати навколишній світ за законами краси.

Вагомим засобом естетичного розвитку особистості є музика, тому важливу роль у розвитку ЕКМВЗДО відіграє навчальна дисципліна «Теорія і методика музичного виховання». У процесі її вивчення майбутні вихователі здобувають знання про: 1) основи теорії музичного мистецтва, теорії та методики музичного виховання, закономірності музичного розвитку дітей дошкільного віку; 2) сучасну систему музичного виховання, освіти і розвитку дошкільників, засвоєння державних вимог до музичної освіти дошкільників; 3) систему понять і знань із методики музичного виховання дітей, формування навичок та творчих умінь організації процесу музичної освіти і розвитку дітей; 4) вимоги до методичної роботи з музичного виховання та освіти дітей у сучасному закладу дошкільної освіти, методичному кабінеті. Здобуття зазначених психолого-педагогічних і методичних знань сприяє оволодінню когнітивним компонентом ЕКМВЗДО. Реалізація завдання виховання в студентів позитивних особистісних якостей (чутливості до музики, естетичного смаку, сприйнятливості, натхненності), розвиток психічних пізнавальних про-

цесів (сприймання, пам'яті, мислення) під впливом музичного мистецтва і в процесі опанування теоретико-методичних основ музичної діяльності дітей дозволяє сформуванню особистісного компонента ЕК.

У процесі вивчення дисципліни «Методика проведення роботи з народознавства в ЗДО» майбутні вихователі розвивають когнітивний компонент, а саме здобувають знання про особливості використання засобів народознавства під час реалізації завдання естетичного виховання дітей дошкільного віку.

Під час опанування навчальної дисципліни «Дитяча література» в майбутніх вихователів розвиваються вміння розкривати науково-педагогічні основи творів для дітей, визначати роль і місце книги в естетичному розвитку та вихованні дітей, що впливає на формування когнітивного компонента ЕКМВЗДО.

Одним із завдань вивчення дисципліни «Культура мовлення та виразне читання» є засвоєння знань про особливості художньо-естетичного сприймання художніх творів дітьми різного віку, що є когнітивним компонентом ЕКМВЗДО.

Навчальна дисципліна «Інноваційні технології в освіті» передбачає ознайомлення майбутніх вихователів із технологіями, які впливають безпосередньо на естетичний розвиток дітей дошкільного віку. Серед них, зокрема, технологія Г. Альтшуллера. Засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у контексті цієї технології утворює когнітивний та діяльнісний компоненти ЕКМВЗДО, а бажання її впроваджувати в освітній процес ЗВО – мотиваційний компонент.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, аналіз робочих програм дисциплін навчального плану дозволяє стверджувати, що в процесі їх вивчення розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів відбувається різною мірою, тому необхідно збагати їх зміст питаннями, які сприятимуть цілеспрямованому розвитку досліджуваної компетентності. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є студіювання зарубіжного досвіду організації розвитку естетичної компетентності й можливостей його впровадження в процес фахової підготовки майбутніх вихователів в українських закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аторіна В. М. Розвиток естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці : дис. ... доктора філософії : 011 Освітні, педагогічні науки. Глухів. 2021. 314 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 10.02.2024).
3. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. URL : <https://gnpu.edu.ua/index.php/ua/> (дата звернення: 18.02.2024).
4. Кондратюк С., Бутенко В. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. 2020. № 8 (102). С. 442–456.
5. Рожнова В. М. Сутність та структура естетичної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Глухів, 2019. Вип. 40. С. 71–79.

REFERENCES:

1. Atorina V. M. (2021) Rozvytok estetychnoyi kompetentnosti maybutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoyi osvity u fakhoviy pidhotovtsi : dys. ... doktora filosofiyi : 011 Osvitni, pedahohichni nauky. [Developing aesthetic competence of future preschool education institution teachers in the professional training: dis. ... Doctor of Philosophy: 011 Educational, pedagogical sciences]. Hlukhiv. 314 p. [in Ukrainian].
2. Bazovy komponent doshkilnoyi osvity. [Basic component of preschool education]. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini>. (access date: 10.02.2024). [in Ukrainian].
3. Hlukhiv's'kyu natsional'nyu pedahohichnyu universytet imeni Oleksandra Dovzhenka. [Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University]. URL : <https://gnpu.edu.ua/index.php/ua/> (access date: 18.02.2024). [in Ukrainian].
4. Kondratiuk, S. & Butenko, V. (2020). Formuvannia khudozhno-estetychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv. [Formation of future educators' artistic and aesthetic competence]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii – Pedagogical Sciences: theory, history, innovative technologies, 8 (102), 442–456. [in Ukrainian].
5. Rozhnova, V. M. (2019). Sutnist ta struktura estetychnoi kompetentnosti maibutnikh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity. [The essence and structure of aesthetic competence of future educators of preschool education]. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky – Bulletin of Hlukhiv National Pedagogical University. Series: Pedagogical sciences, 40, 71–79. [in Ukrainian].

УДК 37(091):159.922.73-053.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.2>

Олександр СЕМЕНОВ

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

ORCID: 0000-0002-3839-4725

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: Семенов, О., Семенова, Н. (2024). Дослідження становлення особистості дитини дошкільного віку в історичній ретроспективі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 8–15, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.2>

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

У дослідженні представлено системний історико-педагогічний погляд на проблему становлення поняття «особистість» з позицій її детермінізму. Обґрунтована наукова оцінка історичної тенези становлення особистості в цілому та дитини у дошкільному дитинстві зокрема.

Автори представляють таке бачення особистості, становлення якої є ланцюгом переходу людини з біологічного (індивідуального) на соціальний та на індивідуальний (духовний) ступені розвитку. При цьому, внутрішнім, самодетермінованим критерієм та рушійною силою становлення особистості в дошкільні роки виступає розвиток, що спирається на предметно-перетворювальну діяльність та потребує педагогічного управління.

На основі полінаукових підходів до вивчення особистості автори трактують її як суб'єкт – учасника еволюційно-історичного процесу, що виступає носієм соціальних ролей та володіє можливістю вибору життєвого шляху, в ході якого ним здійснюється перетворення природи, суспільства та самого себе. За умов відсутності універсальної особистісної моделі наголошується на важливості розуміння функціональних характеристик цього поняття, таких, як атрибути, риси, якості, з урахуванням їх емпіричної стійкості.

В основі формування двох образів – особистості конформної та особистості творчої – автори розглядають феномен розв'язання конфлікту «особистість («як усі») – індивідуальність («як ніхто»)». Шлях розв'язання цього конфлікту дослідники вбачають у використанні в освітній діяльності творчих завдань, що стимулюватимуть становлення особистості на засадах дивергентного мислення.

У статті доводиться, що найглибший сенс життєдіяльності особистості, спрямованої на відтворення культури людства у всій її багатоманітності та унікальності, є творчість – іманентна особистісна сутність, рушійна сила життєвого поступу та абсолютний прояв свободи індивіда у праві на богоподібну діяльність, тобто на творення.

Ключові слова: особистість, особистість дитини дошкільного віку, становлення особистості, структура особистості.

Oleksandr SEMENOV

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

ORCID: 0000-0002-3839-4725

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, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0000-0002-5247-7439

To cite this article: Semenov, O., Semenova, N. (2024). Doslidzhennia stanovlennia osobystosti dytyny doshkilnogo viku v istorychnii retrospektyvi [Research on the formation of the personality of a preschool child in historical retrospect]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 8–15, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.2>

RESEARCH ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD IN HISTORICAL RETROSPECT

The study presents a systematic historical-pedagogical view of the problem of the formation of the concept of «personality» from the standpoint of its determinism. A well-founded scientific assessment of the historical genesis of the formation of a personality in general and of a child in preschool childhood in particular.

The authors present such a vision of personality, the formation of which is a chain of a person's transition from biological (individual) to social and to individual (spiritual) stages of development. At the same time, the internal, self-determined criterion and driving force of personality formation in preschool years is development, which is based on subject-transformative activity and requires pedagogical management.

On the basis of polyscientific approaches to the study of personality, the authors interpret it as a subject - a participant in the evolutionary-historical process, acting as a bearer of social roles and having the opportunity to choose a life path, during which he transforms nature, society and himself. In the absence of a universal personality model, the importance of understanding the functional characteristics of this concept, such as attributes, traits, qualities, taking into account their empirical stability, is emphasized.

At the basis of the formation of two images - a conforming personality and a creative personality - the authors consider the phenomenon of conflict resolution «personality («like everyone else») - individuality («like no one»)». Researchers see a way to resolve this conflict in the use of creative tasks in educational activities that will stimulate the formation of personality based on divergent thinking.

The article proves that the deepest meaning of the life activity of an individual, aimed at the reproduction of human culture in all its diversity and uniqueness, is creativity - an immanent personal essence, the driving force of life's progress and the absolute manifestation of the individual's freedom in the right to god-like activity, i.e. to creation.

Key words: *personality, personality of a preschool child, personality development, personality structure.*

Актуальність проблеми. Реалії сучасного світу формулюють гострий запит на розвиток наукових досліджень проблеми становлення людини як особистості. Питання становлення особистісного начала сучасної молоді перебуває у полі зору більшості міжнародних організацій, що своєю метою вбачають моніторинг та визначення провідних тенденцій розвитку освіти у світі. Серед них: ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародна організація праці, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, Світовий банк та ін.

Ідею формування особистості на різних етапах становлення людини відображено у багатьох вітчизняних державних документах про освіту, що доводить важливість цього напрямку функціонування сучасних педагогічних систем. Серед таких документів слід окреслити: Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», численні постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України, накази, інструктивно-методичні листи Міністерства освіти і науки України.

Наше дослідження зумовлює системний методологічний погляд на проблему формування особистості з позицій її детермінізму.

Тому обґрунтована наукова оцінка феномену «особистість» можлива, за умови детального вивчення історичної генези наукової феноменології цього поняття, а також їх процесуальних детермінант: закономірностей, принципів, окремих парадоксів, філософських, психолого-педагогічних та інших особливостей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Важливу основу для розуміння природи особистісного становлення в дошкільному дитинстві склали праці вітчизняних дослідників Г. В. Беленької (підготовка вихователя до розвитку особистості дошкільника), А. М. Богуш, Н. В. Гавриш (дошкільна лінгводидактика), О. Л. Кононко (психологічні основи особистісного становлення дошкільника), В. К. Котирло (розвиток волі в ранньому віці), О. В. Кочерги (психофізіологія творчості дошкільників), С. Є. Кулачківської (емоційні взаємини з дорослими), О. Г. Кучерявого (психологія дитячої творчості), Ю. О. Приходько (аксіологія ставлень дошкільників), О. В. Проскури (пізнавальна активність) та інших.

Мета дослідження – обґрунтувати історичні передумови становлення наукових поглядів на особистість дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Витоки проблеми формування особистості закладено у працях мислителів: Арістотель, Платон, Шопенгауер, Сократ, Ксенофонт та інших. Праобраз поняття «особистість» з'явився в ранньохристиянський період завдяки каппадокійцям, які зруйнували античне поняття «особа» (воно носило описовий характер і могло означати, наприклад, маску актора або юридичну роль) і запровадили поняття «іпостась». На відміну від античних уявлень про людину без розвинутої суб'єктивності, унікальності та власної свободи, Протагор і Сократ уперше висунули тезу про людину як мірило всіх речей та закликали пізнавати самого себе, прокладаючи тим самим шлях до нової самосвідомості людини як духовно значущої особистості.

Найбільш виразно людина як особистість закріпилась пізніше у християнській філософії. Бог воплотився не в людство, не в «богообраний народ», а саме в людину. З цього часу до наших днів особистість зазнавала різних тлумачень, у яких зберігся образ її винятковості. Так людська особистість набула того значення, якого вона ніколи не мала в античні часи. Філософи нового часу (Берклі, Гегель, Декарт, Кант, Лейбніц, Фіхте та інші) утверджували особистість обернену до самої себе, звільняючи її поступово від релігійного змісту. Дотепер можна почути: «Стати справжньою Особистістю, Людиною з великої літери...». Ця думка закріпилась у новоевропейській філософії, де «особистість» стала синонімом до поняття «громадянин» та ще більше абсолютизувалась у філософії романтизму, де розумілась як «герой».

Сучасний філософський погляд на особистість суттєво збагачують наукові розвідки похідних від філософії наук, перш за все, – психології та педагогіки. Так, наукове осмислення сутності, закономірностей та чинників становлення особистості безпосередньо спирається на відомі зарубіжні теорії психології розвитку: психоаналітичну, яка презентує свідомі та підсвідомі механізми розвитку (З. Фрейд, Е. Еріксон); біологічну (Дж. Боулбі, К. З. Лоренц), яка визначає спільне та відмінне в поведінці дитини і тварини; поведінкову, що намагається пояснити сутність та детермінанти поведінки особистості (А. Бандура, Б. Ф. Скіннер, Е. Торндайк, Дж. Уотсон); когнітивну, що вивчає особливості засвоєння людиною системи знань

та її мислення (Дж. Келлі, Ж. Піаже, Д. Болдуїн) та гуманістичну, що трактує особистість як унікальне утворення, спрямоване на повну самореалізацію власного «Я» (А. Маслоу, К. Р. Роджерс, К. Г. Юнг). Спільним для названих теорій є бачення особистості, становлення якої є ланцюгом переходу людини з біологічного (індивідного) на соціальний та на індивідуальний (духовний) ступені розвитку.

Визначальною у потрактуванні особистості З. Фрейдом є опора на концепцію неусвідомлюваних психічних процесів. Водночас у своїх більш пізніх працях він будував своє вчення на трьох основних особистісних структурах: ід («воно»), его та суперего. Ід, на думку З. Фрейда, повністю функціонує в несвідомому і тісно пов'язане з первинними потребами (їжа, сон, дефекація тощо), що зумовлює наповнення поведінки особистості енергією. Ід зберігає своє центральне значення протягом усього життя та характеризує первинний принцип – негайний виплеск психічної енергії, виражений у імпульсивній та егоїстичній манері, навіть усупереч інстинкту самозбереження. Автор стверджував, що завдання навчитися відкладати свої первинні потреби для немовляти є невиконуваним. Така здатність з'являється лише з появою розуміння наявності зовнішнього світу. Саме з появою такого розуміння, на його думку, виникає інша структура особистості – его (з лат. «ego» – «Я»). На відміну від ід, природа якого виражена пошуком задоволення, его підпорядковане принципу реальності та відповідає за прийняття особистістю рішень. Мета его – збереження цілісності організму шляхом відтермінування інстинктів до того часу, коли можна буде зреалізувати потребу у відповідний спосіб, або будуть знайдені відповідні умови. Зокрема, З. Фрейд вважав, що для ефективного функціонування особистість має бути носієм системи цінностей, етичних норм, що корелюються із прийнятими у суспільстві. Набути таку властивість можливо завдяки формуванню суперего (з лат. «super» – «над») «ego» – «Я» – ще одного компоненту особистості, що розвивається. Він переконував, що суперего не є даністю з народження, а набувається завдяки взаємодії з батьками та педагогами. Його перші прояви припадають на період від трьох до п'яти років і пов'язані із тривалою залежністю дитини від батьків. Суперего можна вва-

жати сформованим, коли батьківський контроль повністю замінюється на самоконтроль. Важливо зазначити, що у контексті проблеми творчої особистості суперого пригальмовує імпульси ід та є рушійною силою в поступі особистості до абсолюту, досконалості у думках, словах та поведінці. Таким чином, згідно з теорією З. Фрейда, завдяки суперого особистість переконується у перевагах ідеалістичних цілей над реалістичними.

На відміну від З. Фрейда американський психолог Е. Еріксон заперечував тезу про антагонізм особистості (ід) та соціуму (суперого), підкреслюючи бісоціальну природу та адаптивний характер поведінки людини. Він запропонував враховувати явище психосоціальної ідентичності, яка базується на прийнятті особистістю цілісного образу себе в єдності з різноманітними соціальними зв'язками. Наскрізним стрижнем особистості Е. Еріксон вбачав психосоціальну ідентичність, втрата якої неодмінно зумовлювала пошук іншої. На цьому шляху труднощі, які переживає особистість, можуть призвести до важких неврозів («втрати себе»), що нерідко характерно для творчих особистостей. Ще одним відходом Е. Еріксона від класичного психоаналізу було твердження про розвиток особистості, який триває від народження до смерті, як лінійний та етапний.

У контексті нашого дослідження актуальним є охарактеризований Е. Еріксоном четвертий етап, що відповідає періоду старшого дошкільного та початку молодшого шкільного віку. Системоутворюючою характеристикою, на його думку, є саме конфлікт між творчістю та комплексом неповноцінності. Уперше в цей період, стверджує Е. Еріксон, у дитини загострюється інтерес до того, як влаштовані речі довкола, як можна їх опанувати. Він радить підтримати дитину в її прагненні майструвати, готувати їжу, сприяти доведенню кожної справи до кінця, хвалити й нагороджувати. І навпаки, батьки, які бачать в образотворчій діяльності дітей лише «мазню», «псування матеріалів», сприяють розвитку в них відчуття неповноцінності.

У свою чергу К. З. Лоренц, засновник етології (науки про поведінку тварин), обґрунтував явище імпринтингу – специфічної форми навчання, що передбачає закріплення в пам'яті суб'єкта еталонної поведінки інших представників виду. Завдяки імпринтингу фіксація

поведінки батьків, братів та сестер, ворогів у власній поведінці має найчастіше незворотній характер. Це є ще одним доказом того, що середовище значною мірою визначається одним із провідних (хоча не єдиним) чинників формування майбутньої особистості.

Найбільш виразно ця думка знайшла відображення у працях біхевіористів. Абсолютизував значення середовища у своїх дослідженнях Б. Скіннер, який вважав, що можна взагалі знехтувати абстрактними теоріями й надати перевагу такій теорії поведінки людини, що базується на аналізі процесу поведінки та тих реальних обставин, у яких опинився суб'єкт до моменту вчинення поведінкового акту (Skinner, 1979, p. 173). Американські послідовники Б. Скіннера, біхевіористи А. Бандура, Дж. Роттер, категорично визначали особистість як продукт навчання, а її поведінку винятково детерміновану зовнішніми обставинами, де людина постає практично позбавлена свободи дій. Зокрема А. Бандура вичерпно охарактеризував чотири умови, які визначають, що людина може і чого не може зробити:

- моделювання та наслідування поведінки інших людей («Якщо інші можуть, то і я зможу»);
- минулий досвід («Я раніше міг, то й зараз зможу»);
- самоінструкції («Я можу це зробити»);
- стимульований емоційний настрій (любов, алкоголь, мистецтво) (Bandura, 1992, p.181).

Таким чином, можемо констатувати, що відповідно до поведінкової теорії, творчий акт особистості детермінований ззовні, а структура особистості постає як ієрархія соціальних навичок та рефлексів.

Підтримавши біхевіористів у визнанні значення соціального оточення, середовища, Дж. А. Келлі додав до теорії розвитку особистості когнітивну складову, чим підкреслив вплив інтелектуальних процесів на поведінку людини. Разом із послідовниками, він довів, що всі прагнення про щось дізнатися в житті людини зводяться до одного – прагнення знати своє майбутнє. Як провідний науковий неологізм когнітивної теорії Дж. А. Келлі виступає «особистісний конструкт», який водночас містить у собі всі відомі психічні пізнавальні процеси та є певним шаблоном у сприйнятті нами інших людей та самих себе. «Постулат Келлі»

переконає, що всі особистісні процеси спрямовані на єдину мету – максимальне передбачення подій. Однак, на відміну від позиції послідовників поведінкової теорії про те, що життя людини повністю детерміноване ззовні, когнітивісти (Дж. Брунер, Ж. Піаже, С. Московічі, У. Найссер та інші) уперше заявили, що внутрішній світ людини є суб'єктивним. Це дає нам підстави стверджувати, що когнітивна теорія особистості визнає можливість людини самій конструювати своє життя та визначати лінію поведінки.

У розумінні феномену творчо спрямованої особистості є актуальною гуманістична теорія А. Маслоу, який потреби людини поділив на п'ять категорій, утворивши так звану піраміду потреб (рис. 1.).

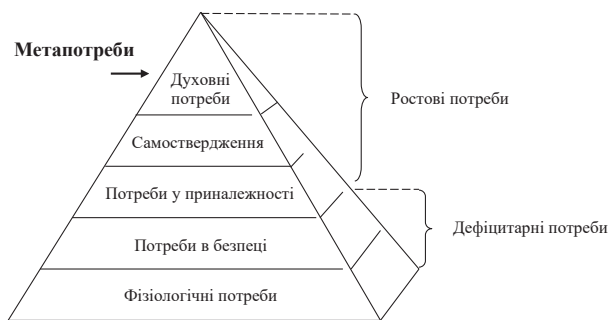


Рис. 1. Ієрархія потреб за А. Маслоу

За такого підходу А. Маслоу виділив два типи потреб, що є основою розвитку особистості: «дефіцитарні», дія яких припиняється після їх задоволення, та «ростові», які, навпаки, зростають, посилюються у процесі їх реалізації. Найвищу диспозицію у представленій на рис. 1. піраміді займають духовні потреби, або метанеоби, як їх назвав сам А. Маслоу. Метанеоби означають вищі, власне людські потреби або потреби в особистісному зростанні (на відміну від базових або дефіцитарних потреб, таких, як фізіологічні, потреби у безпеці, любові). Прикладами метанеобів можуть слугувати потреби у справедливості, красі, смислі життя, самоповазі, вдячності, самореалізації, самотрансценденції та творчій самоактуалізації. На закиди сучасників (Д. Т. Холл, К. Е. Ноугейм) щодо валідності дослідження потреб, А. Маслоу вказував на необхідність враховувати вік досліджуваних. Зокрема, він уважав, що реалізація потреб у самореалізації

припадає орієнтовно на 50 років. Однак для нас важливо врахувати, що дитина дошкільного віку, по-перше, не розглядається нами як довершений творець, а лише як спрямована на творчість особистість, де акцент робиться на її актуальному потенціалі, а по-друге, метапотреба у творчості, віднесена А. Маслоу до найвищого щабля потреб людини, не зможе бути реалізованою у зрілому віці без закладання відповідних основ творчого розвитку в дитинстві (Maslow, 1970, 493 p.).

Значний внесок у розширення наукових уявлень про становлення особистості в дитячі роки здійснили провідні психологи Л. І. Божович, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець. Їхні дослідження доводять існування розвитку як явища внутрішнього, самодетермінованого, що спирається на предметно-перетворювальну діяльність і виступає головним критерієм та рушійною силою розвитку особистості в цілому.

Головний доробок вітчизняної наукової школи в контексті досліджень проблем особистості становлять праці: Г. С. Костюка (навчання і розвиток особистості), С. Д. Максименка (генетичні основи психології особистості), І. Д. Бега (самодетерміновані механізми поведінки особистості), П. Р. Чамати (самосвідомість та виховання характеру), М. В. Вовчик-Блакитної (передумови розвитку особистості в ранньому дитинстві), Л. К. Балацької (особливості уяви дітей дошкільного віку), В. В. Рибалки (творча активність особистості) та інших.

Для прикладного використання поняття «особистість» в експериментальній психології та педагогіці важливим є розуміння функціональних характеристик цього поняття, таких, як атрибути, риси, якості тощо.

Будь-яка систематизація характеристик досліджуваного об'єкта чи явища ґрунтується на чітко визначених критеріях, що надаються для порівняння. В якості такого критерію нами обрано критерій ступеня вимірюваності характеристик особистості. Це дає змогу визначити провідні характеристики від найбільш стійких (жорсткі емпіричні показники) до мінливих і тому важче вимірюваних. На рисунку 2. нами зображено ієрархію характеристик особистості за ступенем їх емпіричної стійкості.

Із запропонованої нами ієрархії можна зробити висновок, що найбільш стійкими є атри-

бути особистості. До них нами віднесено ті невід’ємні властивості індивіда, без яких він не може існувати. Абсолютна більшість атрибутів особистості мають геннозумовлену природу. До них належать: стать, вік, статура, наявність (відсутність) системних захворювань, значною мірою темперамент тощо. Названі характеристики особистості отримує у спадок від батьків як представник людського роду. Вони можуть бути точно визначеними (стать), вимірюваними (вік, ріст) або надаватися для опису (статура). Водночас такі характеристики як стан здоров’я або темперамент можуть мати ситуативний характер проявів, але через стійкість цих проявів їх все одно варто відносити до особистісних атрибутів. Атрибути особистості відіграють важливу роль у репрезентації особистості в соціумі та становлять основу для сприйняття іншими людьми її рис та якостей.

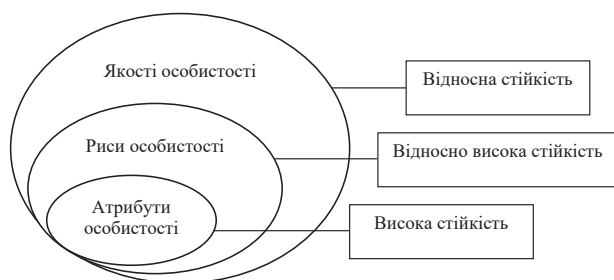


Рис. 1.2. Ієрархія особистісних характеристик за ступенем їх емпіричної стійкості

До рис особистості належать ті її властивості, що проявляються постійно (транситуативні, інваріативні у певній ситуації) та можуть бути виміряні з допомогою спеціально розроблених методик-тестів. До них відносимо: характер, екстраверсію-інтраверсію, екстернальність-інтернальність, особливості реактивності (переважання процесів збудження-гальмування), інтуїцію, здатність до фантазії тощо. Більшість названих рис особистості варто, як і атрибути, сприймати як даність. Однак, на відміну від атрибутів, вони можуть зазнавати певних змін, залежно від умов життєдіяльності особистості та формувальних впливів.

Відносно стійкими ми вважаємо якості особистості, ступінь прояву яких (сталі – мінливі, явні – приховані) залежить від умов та ситуацій. Їх спільною ознакою є складність точного вимірювання, зумовлена мінливістю та відсутністю сталих діагностичних методик. Перелік

особистісних якостей значний, тому називати їх усі немає сенсу. Однак виокремимо ті з них, які, гіпотетично, можуть стосуватися творчого начала особистості. Якщо спиратися на дослідження Я. О. Пономарьова [461] та С. О. Сисоєвої [569, с. 125], то базовими якостями творчої особистості є: активність, концентрована увага, висока вразливість, розвинуте сприймання, здатність фантазувати, вигадувати, високий інтелект та інші. Незважаючи на складність добору діагностичного інструментарію для вимірювання названих якостей, вважаємо, що саме вони мають стати орієнтирами для моделювання виховних впливів, спрямованих на формування творчо спрямованої особистості.

З’ясувавши питання стійкості основних характеристик особистості завдяки ієрархічній системі «атрибути – риси – якості», вважаємо за необхідне виявити важливі суперечності та закономірності становлення особистості як такої. У такому контексті актуальною є інша тріада: «індивід – особистість – індивідуальність», припускаючи, що саме вона містить секрети основних суперечностей генези творчо спрямованої особистості.

Визначальним для педагогічного розуміння питання становлення особистості є пошук головного критерію чи критеріїв особистісної досконалості – мети виховання. У сучасній педагогічній (виховній) практиці найчастіше стикаємося з концептом «усебічно й гармонійно розвинена особистість», до якого апелюємо майже в усіх випадках, коли бажаємо підкреслити найвищий щабель, до якого може прагнути як сама особистість, так і педагог, який з нею працює. За таких умов як у практиків, так і в теоретиків, має місце усвідомлення відносності змісту цього концепту та розуміння неможливості досягнення абсолюту в цій гідній меті – сформувати всебічно й гармонійно розвинену особистість. Актуальною у цьому контексті є думка С. О. Сисоєвої, яка стверджує, що «люди різняться і будуть різнитися рівнем своїх здібностей..., але в тому вони будуть рівні, що всі матимуть однакові можливості вияву і розвитку своїх сил» (Сисоєва, 2006, с. 211).

Однак, на практиці сама особистість стикається з необхідністю забезпечувати свій саморозвиток не лише згідно із запропонованими ще радянською педагогікою складовими виховання (громадянське, фізичне, трудове,

моральне, розумове, естетичне), але й переживає гостру необхідність орієнтуватися на власні інтереси, потреби, нахили, здібності, авторитети на засадах автономного розуміння власної гідності та ступеня особистої свободи. Найгостріше питання, що його розв'язує вільна особистість, це: «Бути як всі, чи бути собою?» Саме цей внутрішній особистісний конфлікт, на нашу думку, виступає рушійною силою появи творчої індивідуальності. Схематично його можна зобразити за допомогою формули, запропонованої О. Г. Асмоловим: «індивідом народжуються, особистістю стають, а індивідуальність – захищають» (рис. 3.). Інтерпретована нами на рис. 3. думка О. Г. Асмолова підводить до думки про те, що: по-перше, в принципі не існує особистості, яка б не розв'язувала творчий конфлікт «особистість – індивідуальність»; по-друге, гіпотетично, саме індивідуальність є індивідною та особистісною інтегральною характеристикою, що виокремлює шукані нами конструкти творчої особистості.

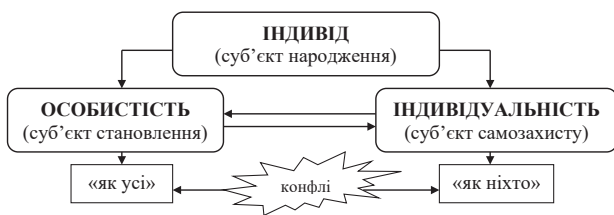


Рис. 1.3. Конфлікт «особистість – індивідуальність»

У науково-педагогічному вимірі значення поняття «індивідуальність» прийнято трактувати як «складне інтегрування сукупності унікально-своєрідних типологічних властивостей людини, ... які виявляються в темпераментальних та характерологічних рисах, у специфічному змісті мотиваційно-потребової сфери (інтересах, цілях, прагненнях), у поєднанні якостей перцептивних процесів, інтелекту та здібностей» (Енциклопедія освіти, 2008, с.233).

На тлі широко вживаної традиційної педагогіки особистості індивідуальність є імперативом новітньої науково педагогічної думки, оскільки визначає людину як автора власного життя, як творця унікального життєвого шляху, носія багатогранної неповторності, авторського світобачення. Індивідуальність визначається створеною людиною новою «духовно-прак-

тичною реальністю, що є сукупним результатом саморефлексії, совісті як особистого морального імперативу добра, віри як засобу поєднання макро- і мікрокосму, що породжує людину духовну» (Чепа, 2001, С. 31–40).

На наше переконання, розв'язання конфлікту «особистість-індивідуальність» на користь останньої відкриває шлях у світ творчості особистості, апріорі не заперечуючи саму особистість, а навпаки – збагачуючи її, актуалізуючи її у вимірах сучасного та майбутнього.

Займаючи позицію «як ніхто» індивідуальність не прагне протиставити себе до особистісної позиції «як усі», як це часто трактує оточення. Її проблема – це пошук у процесі спонтанної латентної гри з ідеями свого неповторного шляху чи дії. Для індивідуальності «муки» творчості розпочинаються з «освячення» (інсайту) і найбільшої гостроти досягають у момент перших творчих спроб. І лише в післядії включається локус оцінювання особистістю свого творчого продукту, який для людини є цінністю та мірою її самоактуалізації.

Висновки і перспективи подальших досліджень. По-перше, проблема особистості має міждисциплінарний статус, де накладаються перш за все природничі та суспільствознавчі уявлення. Окремі проблеми особистості не мають шансу бути осмисленими та розв'язаними лише методами однієї галузі знань. Отже, особистість є об'єктом досліджень психологів, педагогів, філософів, соціологів, антропологів, істориків, політологів, фізіологів, генетиків, психіатрів тощо.

По-друге, це аспект багатоманітності феноменології особистості. На нашу думку він зумовлений іманентним зв'язком особистості з людиною як носієм головної властивості – еволюційної багатоманітності.

Біологами вид Людини розумної (*Homo sapiens*) визначається як найвищий щабель антропогенезу, еволюції та розвитку всього живого на Землі та, водночас, визнається у його онтогенетичній мінливості. Цей парадокс лежить в основі розуміння особистості як лише частково детермінованої системи. Доказом цього є той факт, що навіть діти, однояйцеві близнюки, які є носіями ідентичної генетичної бази, у відносно однакових умовах соціалізації проявляють себе як автономні, незалежні та відмінні особистості.

По-третє, проблемою вивчення особистості є невідповідність проявів індивіда, особистості та індивідуальності, що досліджуються у відносно незалежних біогенетичному, соціо-генетичному та персоногенетичному напрямках сучасного людинознавства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. К. : Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.
2. Skinner B. F. The shaping of a behaviorist: part two of an autobiography. N. Y.: Knopf. 1979. 373 p.
3. Bandura A. Social cognitive theory of social referencing. In S. Feinman (Ed.), Social referencing and the social construction of reality in infancy (pp. 175-208). N. Y. : Plenum. 1992. 284 p.
4. Maslow A. Motivation and Personality. N. Y. : Harper & Row, 1970. 493 p.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. К. : Міленіум. 2006. 346 с.
6. Чепя М.-Л. А. Шлях від народження до смерті : осмислення сутнісних рівнів людського розвитку // Проблеми загальної та педагогічної психології. – зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К. 2001. Т. II. Ч. 2. С. 31–40.
7. Oleksandr Semenov, Nataliia Semenova, Hanna Bieliienka, Nadiia Alendar, Oleksandra Yemchyk, Iryna Onyschuk Empirical Research of a Creatively Oriented Personality's Formation of a Child of Senior Preschool Age / Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 2021, Volume 13, Issue 4, P: 413-434.

REFERENCES:

1. Entsyklopediia osvity (2008) / Akad. ped. nauk Ukrainy ; hol. red. V. H. Kremen. K. : Yurinkom Inter. 1040 s.
2. Skinner B. F. (1979) The shaping of a behaviorist: part two of an autobiography. N. Y.: Knopf. 373 p.
3. Bandura A. (1992) Social cognitive theory of social referencing. In S. Feinman (Ed.), Social referencing and the social construction of reality in infancy (pp. 175-208). N. Y. : Plenum. 284 p.
4. Maslow A. (1970) Motivation and Personality. N. Y. : Harper & Row. 493 p.
5. Sysoieva S. O. (2006) Osnovy pedahohichnoi tvorchosti : pidruchnyk. K. : Milenium. 346 s.
6. Chepa M.-L. A. (2001) Shliakh vid narodzhennia do smerti : osmyslennia sutnisnykh rivniv liudskoho rozvytku // Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. – zb. nauk. prats In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. K. T. II. Ch. 2. S. 31–40.
7. Oleksandr Semenov, Nataliia Semenova, Hanna Bieliienka, Nadiia Alendar, Oleksandra Yemchyk, Iryna Onyschuk (2021) Empirical Research of a Creatively Oriented Personality's Formation of a Child of Senior Preschool Age / Revista Românească pentru Educație Multidimensională, Volume 13, Issue 4, P: 413-434.

РОЗДІЛ 2 ПОЧАТКОВА ОСВІТА

УДК 37.012:[613:101Сковрода

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.3>

Сергій МАРЧУК

кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки та психології, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Ірина КОВАЛЬЧУК

кандидат філософських наук, доцент, доцент 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: 0000-0003-2165-5367

Ірина ЧЕМЕРИС

викладач циклової комісії шкільної, дошкільної педагогіки, психології та методик, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, просп. Волі, 36, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43010

ORCID: 0000-0002-0767-8813

Біографічний опис статті: Марчук, С., Ковальчук, І., Чемерис, І. (2024). Здоров'язбережувальна освіта у філософській спадщині Г. Сковороди як актуальна науково-педагогічна проблема. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 16–21, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.3>

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті проаналізовано сутність проблеми здоров'язбережувальної освіти Г. Сковороди в науково-педагогічних джерелах. Виявлено малодосліджуваність означеної проблеми, фрагментарний та поодинокий розгляд науковцями як окремого предмету дослідження. Відсутність спеціальних та системних досліджень спонукало нас обрати цю проблему для глибокого дослідження та окреслити її актуальну науково-педагогічну проблему, яка потребує теоретико-практичного вирішення.

Звернення до історико-педагогічного досвіду, творчої спадщини видатних українських просвітителів, філософів, педагогів покликає шукати підґрунтя національної здоров'язбережувальної традиції та її творче використання в умовах сучасної освітньої практики. Важливими аспектами окреслення цієї науково-педагогічної проблеми вважаємо такі: принципи здоров'язбережувальної освіти у науковому доробку Г. Сковороди; вплив народних традицій зміцнення та збереження здоров'я на формування валеологічних ідей Г. Сковороди; життєпис Григорія Сковороди як приклад здорового життя людини; складники здоров'я та раціонального способу життя; дружбу як умову збереження духовного та психічного здоров'я особистості; родину як важливий здоров'язбережувальний чинник.

З'ясовано різноманітні аспекти означеної проблеми: сутність екології людини в творчості Г. Сковороди; здоров'язберігаючі ідеї філософії Г. Сковороди; характеристики здорового тіла у баченні Г. Сковороди; способи зміцнення тілесного та духовного здоров'я людини за матеріалами листів Г. Сковороди до М. Ковалинського; аспекти фізичного здоров'я у педагогіці Г. Сковороди та ін.

Здійснене дослідження не висчерпує всіх наукових аспектів обраної педагогічної проблеми. Подальшого обґрунтування та висвітлення потребують питання здоров'язбереження Г. Сковороди в умовах Нової української школи.

Ключові слова: філософська спадщина Г. Сковороди, здоров'язбережувальна освіта, науково-педагогічна проблема.

Serhii MARCHUK

PhD in Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Ave, 36, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0001-8520-822X

Iryna KOVALCHUK

PhD in Philosophy, Associate Professor at the Department of Natural Sciences and Mathematics, Worldview Education and Information Technologies, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Ave, 36, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0003-2165-5367

Iryna CHERMERYYS

Lecturer of the Cycle Committee of School, Preschool Pedagogy, Psychology and Methods, Municipal Higher Educational Institution "Lutsk Pedagogical College" of the Volyn Regional Council, Voli Ave, 36, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43010

ORCID: 0000-0002-0767-8813

To cite this article: Marchuk, S., Kovalchuk, I., Chemerys, I. (2024). Zdoroviazberezhuvalna osvita u filosofskii spadshchyni H. Skovorody yak aktualna naukovo-pedahohichna problema [Health education in the philosophical of H. Skovoroda's heritage as an actual scientific and pedagogical problem]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 16–21, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.3>

HEALTH EDUCATION IN THE PHILOSOPHICAL OF H. SKOVORODA'S HERITAGE AS AN ACTUAL SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article analyzes the essence of the problem of health education by H. Skovoroda in scientific and pedagogical sources. It has been revealed that the given problem is under-researched, fragmentary and isolated consideration by scientists as a separate subject of research. The lack of special and systematic studies prompted us to choose this problem for in-depth research and to outline it as an actual scientific and pedagogical problem that needs a theoretical and practical solution.

Turning to the historical and pedagogical experience, the creative heritage of outstanding Ukrainian educators, philosophers, and teachers is intended to search for the basis of the national health-preserving tradition and its creative use in the modern educational practice conditions.

We consider the following important outline aspects of this scientific-pedagogical problem: the principles of health education in the H. Skovoroda's scientific work; the folk traditions influence of strengthening and preserving health on the formation of H. Skovoroda's valeological ideas; biography of Hryhorii Skovoroda as an example of a healthy human life; components of health and a rational lifestyle; friendship as a condition for preserving the spiritual and mental health of an individual; family as an important health-preserving factor.

Various aspects of the given problem have been clarified: the human ecology essence in the H. Skovoroda's work; the health-preserving philosophy ideas of H. Skovoroda; characteristics of a healthy body in the H. Skovoroda's vision; methods of strengthening a person's physical and spiritual health based on the materials of H. Skovoroda's letters to M. Kovalynskyy; physical health aspects in pedagogy by H. Skovoroda and others.

The conducted research does not exhaust all scientific aspects of the chosen pedagogical problem. The issue of H. Skovoroda's health care in the New Ukrainian School conditions the needs further substantiation and clarification.

Key words: philosophical heritage of H. Skovoroda, health education, scientific and pedagogical problem.

Актуальність проблеми. Сучасна школа має надавати молодим людям знання та озброювати їх навичками, необхідними для здорового та продуктивного життя в дитинстві, юності та дорослому віці. Тому, окрім навчання та виховання, розвиток навичок збереження здоров'я є одним із головних завдань освітніх закладів. З метою формування здорової та безпечної поведінки дітей та молоді заклади освіти мають

створювати сприятливі умови для їхнього навчання, успішної соціалізації та гармонійного розвитку, гарантувати та підтримувати безпечні умови для всіх учасників освітнього процесу (New Ukrainian school, 2020). За нашим переконанням, питання здоров'я особистості крізь призму національної концепції освіти яскраво виражає наукова спадщина українського філософа Григорія Сковороди (1722–1794).

Філософсько-антропологічні ідеї Сквороди не лише актуальні для України сьогодні, але й резонують з українською ідентичністю та національною самосвідомістю. Незважаючи на трагічні події війни, українці не втратили ні свободи, ні щастя в тому розумінні, як його визначав Скворода (Melnyk, Lusch-Puriy, 2022, p. 5). Прилучення молодшої особистості до цінностей здорового способу життя сьогодні набуває особливої ваги. Це зумовлено нагальною потребою виховання здорового молодого покоління. Методи вирішення цієї проблеми можна знайти не лише за допомогою новітніх освітніх та виховних технологій, але й на основі власної етичної, філософської, художньої та поетичної спадщини Григорія Сквороди. Софія Русова зазначала, що «тим бо наш рідний оригінальний учитель Скворода й цінний, що може дати чимало добрих порад нашим вихователям, як світлий учитель добра» (*Personalities in the history of national pedagogy*, 2004, p. 327).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковий аналіз останніх публікаційних джерел показав дослідження філософських, педагогічних, психологічних, морально-етичних та релігійних ідей Григорія Сквороди, які окреслюють концепцію здоров'язбережувальної освіти мандрівного філософа. Про це свідчать публікації низки авторів – Т. Андреевої, С. Бондаренка, Г. Васянович, М. Голубевої, Т. Кадобного, М. Кашуби, Д. Костюка, І. Ковальчук, Л. Кравчука, В. Кременя, М. Култаєва, С. Лавренко, Н. Левченко, О. Литус, С. Марчука, Р. Поліщука, І. Прокопенко В. Севрин, Н. Северин, В. Шмаргуна та ін. Проте, виходячи з аналізу наукової публікаційності, з'ясовано, що означена проблема не була предметом спеціальних досліджень, що дало можливість нам системно підійти до розв'язання окресленої проблеми і визначити її важливе науково-педагогічне значення.

Мета дослідження – проаналізувати сутність проблеми здоров'язбережувальної освіти Г. Сквороди у науково-педагогічних джерелах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях Н. Поліщук здоров'язбережувальна освіта розглядається як «комплекс систематичних знань і уявлень про зміни в стані власного здоров'я і здоров'я оточуючих; вміння складати програму збереження свого здоров'я і дієву програму (або план) збере-

ження здоров'я учнів в умовах освітнього процесу; вміння створювати здоров'язберігаюче освітнє середовище; володіння способами організації діяльності щодо профілактики здоров'я і здоров'язбереження; володіння освітніми технологіями, що зберігають здоров'я учнів; дослідження ефективності освітнього процесу в питаннях здоров'язбереження, а також здатність організувати і реалізувати діяльність з профілактики та здоров'язбереження» (Polishchuk, 2012, p. 25).

Термін «здоров'язбереження» також є дотичним до категорії «здоров'язбережувальна освіта» і трактується як «сукупність політичних, економічних, соціальних, правових, медичних, санітарно-гігієнічних, протиепідемічних і культурних норм і правил, які забезпечують раціональне використання «капіталу здоров'я» та його ефективне відтворення (Pastukhova, Sadovnichenko, Myasoyedov, 2018, p. 351).

Звернення до історико-педагогічного досвіду, творчої спадщини видатних українських просвітителів, філософів, педагогів покликане шукати підґрунтя національної здоров'язбережувальної традиції та її творче використання в умовах сучасної освітньої практики. Ідеї здоров'язбережувальної освіти відображені у працях українців Володимира Мономаха, Григорія Сквороди, Костянтина Ушинського, Григорія Ващенко, Софії Русової, Василя Сухомлинського та багатьох інших.

Варто додати, що Г. Скворода був захисником гуманізму та просвітництва, мандрівним філософом, педагогом, музикантом, видатним українським педагогом, проповідником та європейським мислителем. Наукового обґрунтування потребують здоров'язбережувальні ідеї у спадщині Григорія Сквороди з позицій філософії освіти та педагогіки здоров'я.

Т. Андреева висвітлює погляди Сквороди щодо екології людини, охорони і зміцнення її здоров'я, які є актуальними в наш час. Дослідниця зазначає, що Г. Скворода не був байдужим до екологічних проблем. У його творах містяться оригінальні ідеї про значення екологічних факторів у природі та їх вплив на суспільство, екологію людини як організму та екологію людського духу. Автор стверджує, що Скворода прагнув розвивати самосвідомість і моральність, оспівуючи красу природи та описуючи явища суспільного життя. Цей філософ

розуміє важливість природи для життя людини та її піднесений вплив на особистість. Він не хоче жити в багатих містах, не хоче їхати на море, не хоче воювати. Його мрія – жити серед природи, милуватися нею і слідувати її принципам. Навіть якщо доведеться задовольнятися найскромнішою їжею і терпіти бідність. Для нього краще бути бідним і жити на природі, ніж померти у великому місті, потонувши в аморальності (Andreyeva, 2016). Г. Васянович серед ідеї багатовимірності людини у Сковороди виокремлював такі контексти: пізнання і самопізнання; спорідненість праці і природо-відповідності; філософію серця, щастя; людського взаєморозуміння, гуманізму відносин, дружби і свободи (Vasyanovych, 2022).

С. Лавренко стверджує, що кожен, хто створює матеріальні та духовні цінності, має право на щастя – в це вірить Г. Сковорода і підтверджує це у своїх творах. Щастя завжди і всюди з людиною, бо воно завжди і всюди з нею. Щоб бути щасливим, треба позбутися жадібності, розкоші, амбіцій і духовної вбогості. Необхідно дбати про душу. Бо тільки здорова душа є основою щасливого життя на землі (Lavrenko, 2022). На думку вченого, для Г. Сковороди проблема щастя – це не абстрактний факт, а проблема життя. Г. Сковорода прийшов до висновку, що щастя треба шукати в собі: «Щастя – не абстрактний факт, а питання життя. Кожен повинен знати свою природу і нахили. Щастя можна знайти, лише будуючи своє життя на вічному, а не на тлінному. Проблема може полягати в тому, що навіть знайшовши щастя в житті, людина не вміє ним користуватися. Саме тому С. Лавренко, наслідуючи Г. Сковороду, визначає щастя як ознаку психічного, духовного та соціального здоров'я людини.

Дослідник-академік В. Кремень висвітлює філософську позицію, що ґрунтується на визначенні конкретної людської особистості та зосереджує увагу на внутрішньому світі людини, тобто на світі «душі» та «розуму». Зрештою, гармонія цих понять визначає різні елементи здоров'я людини В. Кремень зазначає, що «філософія розуму» Г. Сковороди є утвердженням нового підходу до розуміння людини, сенсу її існування та призначення у світі (Kremen, 2022). Філософська система Сковороди характеризується єдністю людини і світу. У філософському вимірі це означає створення цілісної

філософії, яка інтегрує етику, онтологію, філософську мудрість і моральну дію. Така філософія розглядає і філософію здоров'я людини, її тілесного та душевного стану, почуттів, пошуку щастя, сенсу та унікальності людського буття.

Аналізуючи психолого-педагогічні ідеї в працях Г. Сковороди, науковці Д. Костюк та В. Шмаргун розкривають суть положення «пізнай себе» та ідею благополуччя – розуміння щастя та шляхів його досягнення. Людині необхідно розібратися у власній поведінці, вчинках, думках, почуттях і бажаннях, дізнатися про свої здібності та нахили. Автори наводять приклади того, як зрозуміти психічні особливості дітей і дорослих за їхньою поведінкою та діяльністю (Shmargun, Kostyuk, 2018).

Дослідники Л. Кравчук, С. Бондаренко, Т. Кадобний розкривають значимість духовних, моральних, принципів, що відображені в творчості Г. Сковороди, які доцільно використовувати у підготовці студентів, формуючи їх світогляд та життєві позиції у процесі навчання на засадах гуманності та добродіяння. Науковцями обґрунтовано принцип здорової особистості – бути щасливим – пізнати самого себе. Сердечна веселість, душевна міцність досягається за допомогою таких душевних станів: евдемінії (щастя) – проголошення щастя вищою метою людського життя, автаркії (самовдоволення) – незалежністю від зовнішнього світу через самозабезпечення потреб; аскези (стриманість) – максимальним обмеженням тілесних потреб; апатії (нечуттєвість) – байдужим ставленням до життєвих проблем (Kravchuk, Bondarenko, Kadobny, 2013).

Автори С. Марчук, І. Ковальчук, І. Чемерис висвітлили погляди Г. Сковороди на проблему здоров'я молодої людини. Дослідниками здійснено розгляд епістолярної спадщини Г. Сковороди, зокрема листів до улюбленого учня М. Ковалинського, та з'ясовано ідеї філософа на фізичне та духовне здоров'я, шляхи його збереження й зміцнення у юнацькому віці. Автори узагальнюють валеологічні положення Г. Сковороди з погляду філософсько-педагогічного аналізу та виокремлюють такі аспекти досліджуваної проблеми: природа здоров'я як життєвої цінності; передумови виникнення причин психічних і фізичних хвороб; вплив ліків, часу, дотримання почуття міри та усамітнення на психічне і фізичне здоров'я; розвиток бадьо-

рості, радості та оптимізму; вплив дружби на психоемоційний стан людини; як подолати шкідливі звички, такі як пияцтво, обжерливість, пороки, лінь у юних створінь (Marchuk, Kovalchuk, Chemerys, 2021, p. 227).

Науковці Л. Вовкочин, С. Захаренко розглядають здоров'язбережувальне середовище родини. У результаті аналізу творчої спадщини філософа автори виявили системний погляд на виховання в сім'ї та, зокрема, на обов'язки батьків щодо своїх дітей. Філософ підкреслював роль батьків і закликав їх серйозно ставитися до народження дітей та усвідомлювати свою відповідальність перед майбутніми дітьми і суспільством. Він стверджував, що здоров'я, фізичний і психічний стан дитини безпосередньо залежить від фізичного і психічного стану та поведінки батьків. Г. Сковорода нагадує у своїх працях, що благополуччя дитини певною мірою залежить від батьків: від того, якими їх батьки народять, які і як будуть сформовані риси характеру, і від того, яку професію батьки допоможуть їм обрати, по якому шляхові в житті спрямують їх (Vovkochyn, Zakharenko, 2020).

Дослідник Р. Поліщук аналізує ставлення Г. Сковороди до проблеми здоров'я людини, його важливості в людському житті, необхідності дбати про здоров'я дітей. Автор зазначає: «Про Г. Сковороду як педагога написано багато

досліджень протягом останніх десятиліть. Але питання, як видатний український педагог ставився до проблеми фізичного здоров'я людини (дитини), досі практично не ставилося дослідниками, принаймні спеціально та концентровано» (Polishchuk, 2022, p. 95). З'ясування ж цього питання і становитиме мету наукової розвідки Р. Поліщука. Науковець наголошує на суголосності педагогічних ідей Г. Сковороди з відповідними ідеями європейських педагогів-мислителів, передовсім Я. А. Коменського та Ж.-Ж. Руссо.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отож, вивчення та аналіз останніх публікацій, присвячених філософсько-педагогічним, морально-етичним, психологічним питанням творчості Григорія Сковороди, дали можливість виділити та зафіксувати валеологічні положення Сковороди та окреслити здоров'язбережувальну освіту у спадщині Г. Сковороди як актуальну науково-педагогічну проблему, що потребує теоретико-практичного вирішення в умовах сьогодення. Проведене дослідження, предметом якого виступили ідеї здоров'язбережувальні освіти у філософсько-педагогічній спадщині Г. Сковороди, не висчерпує всіх наукових аспектів обраної педагогічної проблеми. Подальшого обґрунтування та висвітлення потребують питання здоров'язбереження Г. Сковороди в контексті положень концепції Нової української школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т. Т. Питання екології людини в творчості Г. С. Сковороди в історичному контексті. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1 (36.1). С. 1–4.
2. Васянович Г. Проблема людини у християнсько-персоналістичній спадщині Григорія Сковороди: історія і сучасність. *Українознавство в персоналіях – у системі вищої медичної освіти: монографія*. Кн. 6. / за заг. ред. В. А. Качкана. Івано-Франківськ, 2022. С. 22–45.
3. Вовкочин Л. Ю., Захаренко С. О. Актуальність ідей Григорія Сковороди щодо сімейного виховання у концепції Нової української школи. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: «Педагогічні науки». 2020. Вип. 3. С. 169–175.
4. Кравчук Л. В., Бондаренко С. В., Кадобний Т. Б. Ідеї Сковороди у здоров'язберігаючій філософії сучасного суспільства. *Медична освіта*. 2013. № 1. С. 77–80.
5. Кремень В. Г. Філософія Григорія Сковороди в контексті людиноцентризму. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4(2). С. 1–8.
6. Лавренко С. Щастя та його пошуки у морально-етичній філософії Г. С. Сковороди. *Новий колегіум*. 2022. № 4. С. 59–62.
7. Марчук С. С., Ковальчук І. Л., Чемерис І. В. Г. Сковорода про зміцнення тілесного та духовного здоров'я людини (за матеріалами листів до М. Ковалинського). *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2021. Вип. 41. Т. 2. С. 227–233.
8. Мельник В. П., Луц-Пурий У. І. Філософсько-антропологічна концепція Г. Сковороди та сучасне українське суспільство в реаліях російсько-української війни. *Григорій Сковорода у сучасному багатовимірному світі : зб. тез VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* (Львів, 16 листопада 2022 р.) / за ред. В. П. Мельника. Львів: ЛНУ ім. Івана Франка, 2022. С. 5–6.
9. Нова українська школа: простір здоров'я. URL: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/pdf> (дата звернення: 04.10.2023).

10. Пастухова Н. Л., Садовниченко Ю. О., М'ясоєдов В. В. Здоров'язбережувальні аспекти педагогічних технологій. *Сучасні здоров'язбережувальні технології*: монографія / за ред. Ю. Д. Бойчука. Харків, 2018. С. 360–350.
11. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / за заг. ред. А. М. Бойко. Київ: Професіонал, 2004. 576 с.
12. Поліщук Н. А. Здоров'язбережне освітнє середовище як умова фізичного, психічного і соціального здоров'я учасників навчально-виховного процесу. *Педагогічний пошук*. 2012. № 3. С. 25–30.
13. Поліщук Р. Аспект фізичного здоров'я в педагогіці Григорія Сковороди. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2022. Вип. 4. С. 94–98.
14. Шмаргун В. М., Костюк Д. А. Психолого-педагогічні ідеї у творчості Г. С. Сковороди. *Науковий вісник НУБіП України. Серія: Гуманітарні студії*. 2018. № 295. С. 188–193.

REFERENCES:

1. Andreyeva T. T. (2016) Pytannia ekolohii liudyny v tvorchosti H. S. Skovorody v istorychnomu konteksti [Issues of human ecology in the H. S. Skovoroda's work in the historical context]. *Molodyi vchenyi – A young scientist*. № 9.1 (36.1). P. 1–4. [in Ukrainian]
2. Vasyanovych H. (2022) Problema liudyny u khrystyiansko-personalistychnii spadshchyni Hryhoriia Skovorody: istoriia i suchasnist [The human problem in the Christian-personalist heritage of Grigory Skovoroda: history and modernity]. *Ukrainoznavstvo v personaliiakh – u systemi vyshchoi medychnoi osvity: monohrafiia. Kn. 6. / za zah. red. V. A. Kachkana – Ukrainian studies in personalities – in the system of higher medical education: monograph. Book 6. / in general ed. V. A. Kachkan*. Ivano-Frankivsk, P. 22–45. [in Ukrainian]
3. Vovkochyn L.Yu., Zakharenko S.O. (2022) Aktualnist idei Hryhoriia Skovorody shchodo simeinoho vykhovannia u kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [The relevance of Hryhoriy Skovoroda's ideas regarding family education in the New Ukrainian School's concept]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: «Pedahohichni nauky» – Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*. Vyp. 3. P. 169–175. [in Ukrainian]
4. Kravchuk L. V., Bondarenko S. V., Kadobny T. B. (2013) Idei Skovorody u zdoroviazberihaiuchii filosofii suchasnoho suspilstva [Skovoroda's ideas in the health-preserving philosophy of modern society]. *Medychna osvita – Medical education*. № 1. P. 77–80. [in Ukrainian]
5. Kremen V. G. (2022) Filosofii Hryhoriia Skovorody v konteksti liudynotsentryzmu [The philosophy of Grigoriy Skovoroda in the context of human-centeredness]. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy – The National Academy of Educational Sciences of Ukraine Bulletin*. № 4(2). P. 1–8. [in Ukrainian]
6. Lavrenko S. (2022) Shchastia ta yoho poshuky u moralno-etychnii filosofii H. S. Skovorody [Happiness and its searches in the moral and ethical philosophy of H. S. Skovoroda]. *Novyi kolehium – New collegium*. № 4. P. 59–62. [in Ukrainian]
7. Marchuk S. S., Kovalchuk I. L., Chemerys I. V. (2021) H. Skovoroda pro zmitsnennia tilesnoho ta dukhovnoho zdorovia liudyny (za materialamy lystiv do M. Kovalynskoho) [G. Skovoroda on strengthening physical and spiritual health of a person (based on letters to M. Kovalynskiy)]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskiyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka – Current issues of humanitarian sciences: interuniversity young scientists' scientific works collection of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University*. Vyp. 41. T. 2. P. 227–233. [in Ukrainian]
8. Melnyk V. P., Lusch-Puriy U. I. (2022) Filosofsko-antropolohichna kontseptsiiia H. Skovorody ta suchasne ukrainske suspilstvo v realiiakh rosiisko-ukrainskoi viiny [Philosophical and anthropological concept of H. Skovoroda and modern Ukrainian society in the realities of the Russian-Ukrainian war]. *Hryhoriy Skovoroda u suchasnomu bahatovymirnomu sviti : zb. tez VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Lviv, 16 lystopada 2022 r.) / za red. V. P. Melnyka – Hryhoriy Skovoroda in the modern multidimensional world: coll. theses VIII International science and practice conf. (Lviv, November 16, 2022) / edited by V. P. Melnyka*. Lviv: LNU im. Ivana Franka, P. 5–6. [in Ukrainian]
9. Nova ukrainska shkola: prostir zdorovia [New Ukrainian school: space of health]. URL: <http://knowledge.org.ua/wp-content/uploads/2020/07/pdf> (data zvernennia: 04.10.2023). [in Ukrainian]
10. Pastukhova N. L., Sadovnichenko Yu. O., Myasoyedov V. V. (2018) Zdoroviazberezhualni aspekty pedahohichnykh tekhnolohii. Suchasni zdoroviazberezhualni tekhnolohii: monohrafiia / za red. Yu. D. Boichuka [Health-saving aspects of pedagogical technologies. Modern health-saving technologies: monograph / edited by Yu. D. Boychuk]. Kharkiv, P. 360–350. [in Ukrainian]
11. Personalii v istorii natsionalnoi pedahohiky. 22 vydatnykh ukrainskykh pedahohy / za zah. red. A. M. Boiko (2004) [Personalities in the history of national pedagogy 22 outstanding Ukrainian teachers / in total ed. A. M. Boyko]. Kyiv: Profesional, 576 p. [in Ukrainian]
12. Polishchuk N. A. (2012) Zdoroviazberezhne osvitnie seredovysheche yak umova fizychnoho, psykhychnoho i sotsialnoho zdorovia uchasnykiv navchalno-vykhovnoho protsesu [Health-friendly educational environment as a physical, mental and social health condition of participants in the educational process]. *Pedahohichniy poshuk – Pedagogical search*. № 3. P. 25–30. [in Ukrainian]
13. Polishchuk R. (2022) Aspekt fizychnoho zdorovia v pedahohitsi Hryhoriia Skovorody [The physical health aspect in the pedagogy of Grigoriy Skovoroda]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriia: «Pedahohichni nauky» – Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series: "Pedagogical Sciences"*. Vyp. 4. P. 94–98. [in Ukrainian]
14. Shmargun V. M., Kostyuk D. A. (2018) Psykholoho-pedahohichni ideї u tvorchosti H. S. Skovorody [Psychological and pedagogical ideas in the works of H. S. Skovoroda]. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy. Seriia: Humanitarni studii – Scientific bulletin of NUBiP of Ukraine. Series: Humanitarian studies*. № 295. P. 188–193. [in Ukrainian]

УДК 37.091.4(477):373.3-027.1

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.4>

Тетяна МУХІНА

старша викладачка кафедри початкової освіти, Бердянський державний педагогічний університет, вул. Жуковського, 66, м. Запоріжжя, Україна, 71100

ORCID: 0000-0002-1758-882X

Бібліографічний опис статті: Мухіна, Т. (2024). Проблема розвитку початкової освіти у науковій спадщині академіка Олександри Савченко: від витоків до сучасності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 22–29, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.4>

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ АКАДЕМІКА ОЛЕКСАНДРИ САВЧЕНКО: ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНОСТІ

У статті висвітлено результати дослідження щодо особистого внеску відомої української вченої Олександри Яківни Савченко в проблему модернізації початкової освіти в Україні в різні історичні періоди. Зокрема авторка класифікувала їх наступним чином: трансформація початкової освіти в Україні першого десятиліття її незалежності (потреба у формуванні нової освітньої політики, адаптації до змінених соціально-економічних умов, збереженні та розвитку національно-культурних цінностей); оновлення початкової освіти з впровадженням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання (спрямованість на розвиток творчих здібностей, самостійності та взаємодопомоги учнів, формування їх ключових і предметних компетентностей); реформування початкової освіти в умовах Нової української школи (реалізація ідей дитиноцентризму, партнерства, інноваційності та інклюзивності).

Основну увагу в дослідженні спрямовано на виявлення ключових ідей та концептуальних засад щодо модернізації початкової освіти, а також їх актуальність та значущість для сучасного освітнього процесу. Визначено та обґрунтовано, що наукова спадщина академіка О. Савченко має теоретичне та практичне значення для розвитку національної освіти, зокрема початкової.

Акцентовано увагу на тому, що вчена О. Савченко була ідейною натхненницею компетентнісної початкової освіти, розробницею системи ключових компетентностей, а також прихильницею дитиноцентризму, педагогіки партнерства, інноваційності та інклюзивності в освіті, що є міцним підґрунтям ідей Нової української школи.

Отже, результати дослідження дозволяють стверджувати, що наукова спадщина академіка Олександри Савченко є невичерпним джерелом натхнення та орієнтиром для сучасних педагогів, які прагнуть до постійного вдосконалення.

Ключові слова: академік Олександра Савченко, наукова спадщина, історико-педагогічний аналіз, розвиток початкової освіти, особистісно-орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, Нова українська школа.

Tetiana MUKHINA

Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Berdyansk State Pedagogical University, Zhukovskoho str., Zaporizhzhia, Ukraine, 71100

ORCID: 0000-0002-1758-882X

To cite this article: Mukhina, T. (2024). Problema rozvytku pochatkovoyi osvity u naukoviy spadshchyni akademika Oleksandra Savchenka: vid vytokiv do suchasnosti [The problem of the development of primary education in the scientific heritage of academician Oleksandra Savchenko: from origins to the present]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 22–29, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.4>

THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE SCIENTIFIC HERITAGE OF ACADEMICIAN OLEKSANDRA SAVCHENKO: FROM ORIGINS TO THE PRESENT

The article presents the results of a study on the personal contribution of a well-known Ukrainian scientist Oleksandra Yakiivna Savchenko to the problem of modernization of primary education in Ukraine in different historical periods. In particular, the author classified them as follows: transformation of primary education in Ukraine in the first decade of its independence (the need to form a new educational policy, adaptation to changed socio-economic conditions, preservation and development of national-cultural values); renewal of primary education with the introduction of personality-oriented and competence-based approaches to learning (orientation to the development of creative abilities, independence

and mutual assistance of students, formation of their key and subject competencies); reforming of primary education in the conditions of the New Ukrainian School (implementation of the ideas of child-centrism, partnership, innovation and inclusiveness).

The main attention in the study is focused on identifying the key ideas and conceptual foundations for the modernization of primary education, as well as their relevance and significance for the modern educational process. It is determined and substantiated that the scientific heritage of academician O. Savchenko has theoretical and practical value for the development of national education, especially primary.

The attention is drawn to the fact that the scientist O. Savchenko was the ideological inspirer of the competence-based primary education, the developer of the system of key competencies, as well as the supporter of child-centrism, pedagogy of partnership, innovation and inclusiveness in education, which is a solid foundation for the ideas of the New Ukrainian School.

Therefore, the results of the study allow to assert that the scientific heritage of academician Oleksandra Savchenko is an inexhaustible source of inspiration and guidance for modern educators who strive for constant improvement.

Key words: academician Oleksandra Savchenko, a scientific heritage, a historical-pedagogical analysis, a development of primary education, a person-oriented learning, a competence approach, New Ukrainian School.

Актуальність проблеми. Освіта на різних етапах поступу нашої країни була одним з найважливіших завдань держави та виступала загальнонаціональним пріоритетом. Особливе значення приділялось проблемі розвитку саме початкової освіти, як одній із магістральних і водночас дискусійних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед учених, які досліджували процеси її становлення, розвитку й модернізації, слід назвати І. Андрошук, Н. Бібік, В. Бондара, М. Вашуленка, Н. Кічук, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, Л. Кочину, О. Ліннік, Н. Луцан, С. Мартиненко, О. Матвієнко, З. Онишківа, О. Онопрієнко, Л. Петухову, К. Пономарьову, О. Савченко, С. Скворцову, С. Стрілець, В. Тименка, О. Федій, Л. Хомич, Л. Хоружу, А. Цимбалару та ін. У своїх наукових працях вони зосереджували увагу на пошуку нових напрямів цілісного дослідження освітньої галузі, визначені умов ефективності інноваційних процесів в освіті, забезпеченні її неперервності та ін.

У контексті зазначеного вагоме місце належить академіку Олександрі Яківні Савченко, яка безпосередньо сприяла впровадженню реформ у систему освіти. Її науковий доробок і педагогічна спадщина створили міцне підґрунтя в історії національної освіти, зокрема й початкової.

Мета статті полягає в дослідженні особистого внеску академіка О. Савченко в проблему модернізації початкової освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Олександра Яківна Савченко (08.05.1942 – 06.11.2020) – видатна постать у галузі освіти, яка пройшла шлях від простої вчительки початкової школи до знаної вченої, академіка. Її посади, звання і досягнення у сфері освіти на держав-

ному рівні можна перераховувати довго. Вона мала науковий ступінь доктора педагогічних наук, звання професора, була дійсним членом НАПН України; обіймала посаду заступника міністра освіти в період з 1995 по 2000 роки, очолювала Міжвідомчу раду з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології; була головою спеціалізованої вченої ради із захисту докторських дисертацій; Відмінником народної освіти України, Заслуженою працівницею народної освіти України, Лауреаткою Державної премії України в галузі освіти 2011 року; нагороджена орденами «Знак Пошани» та «Княгині Ольги» I, II, III ступеня (Онопрієнко, 2021).

Особливе місце у науковій спадщині академіка О. Савченко посідає робота щодо підготовки низки нормативних документів про освіту, а саме: «Концепції державних стандартів загальної середньої освіти для 11 та 12-річних шкіл»; «Концепції 12-річної школи»; «Державного стандарту початкової освіти»; «Державного стандарту загальної середньої освіти» тощо. Такий напрям діяльності свідчить про особливу увагу вченої до системи національної освіти, прагнення створити концептуальні засади загальної середньої освіти України та нормативні документи й положення щодо її існування (Онопрієнко, 2021).

Проаналізуємо численні праці академіка О. Савченко з проблеми модернізації початкової освіти за часів незалежності нашої держави та виокремимо періоди цього процесу:

– трансформація початкової освіти в Україні першого десятиліття її незалежності (потреба у формуванні нової освітньої політики, адаптації до змінених соціально-економічних умов, збереженні та розвитку національно-культурних цінностей);

– оновлення початкової освіти з впровадженням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання (спрямованість на розвиток творчих здібностей, самостійності та взаємодопомоги учнів, формування їх ключових і предметних компетентностей);

– реформування початкової освіти в умовах Нової української школи (реалізація ідей дитиноцентризму, партнерства, інноваційності та інклюзивності).

Розглянемо більш детально зазначені періоди та визначимо внесок академіка О. Савченко в розвиток початкової освіти на кожному з них.

1. Трансформація освіти в Україні першого десятиліття її незалежності.

У часи проголошення незалежності України виникла необхідність трансформації початкової освіти. Чимало зусиль для цього процесу доклала відома українська вчена Олександра Яківна Савченко. Так, на початку 90-х рр. ХХ ст. вона розробила нову Концепцію розвитку школи першого ступеня навчання, яка ґрунтувалася на нових методологічних (демократизація, деполітизація, деідеологізація, національна спрямованість, дитиноцентризм, відповідність соціальним запитам суспільства) і дидактичних (варіативність, гуманітаризація, гуманізація, диференціація, інтеграція) засадах. Побудову змісту освітнього процесу початкової школи цього періоду вчена вбачала в реалізації її підготовчих функцій до успішного подальшого навчання, виховання і розвитку молодших школярів; організації освітнього процесу, у якому учні зможуть відчувати усі радощі дитинства; виразній ролі загальнокультурних знань та вмій; диференціюванні базового варіативного компоненту з окремих предметів чи інтегрованих курсів (Савченко, 1990).

Глибокий інтерес становлять праці академіка О. Савченко, присвячені реформуванню початкової галузі освіти в Україні на початку її незалежності в умовах трансформації суспільної парадигми, переходу від авторитарної до особистісно орієнтованої системи. Серед них: «Реформування змісту початкової освіти» (1996); «Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом» (1997); «Основні напрями реформування шкільної освіти» (1998); «Зміст шкільної освіти на рубежі століть» (1999); «Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти» (1999); «Закон про загальну

середню освіту – нові умови її стабільного розвитку» (1999) та інші (Савченко, 1996; Савченко, 1997; Онопрієнко, 2021).

Аналіз вищезазначених праць дозволяє стверджувати, що в них Олександра Яківна висловлює свої роздуми щодо реформування змісту шкільної освіти як «унікальної моделі суспільних вимог до підготовки молодих поколінь до життя», звертаючись до попереднього вітчизняного досвіду (Савченко, 1996).

Принагідно зазначимо, цінним є те, що академік О. Савченко у цих наукових доробках визначила етапи розвитку змісту шкільної освіти в Україні з початку 20-х років і до кінця ХХ ст. та на основі ретроспективного аналізу розкрила організаційно-педагогічні засади реформування змісту початкової освіти за період незалежності, виокремила ключові позитивні (розвиток шкіл нового типу; зростання кількості учнів, які навчаються українською мовою; відродження освіти національних меншин; створення національного навчально-методичного забезпечення освіти тощо) та негативні (вплив фінансової кризи на випуск підручників; зменшення контингенту шестирічних першокласників; погіршення здоров'я і перевантаженість дітей; недостатнє фінансування шкіл тощо) тенденції з урахуванням педагогічних та суспільно-політичних чинників; окреслила основні питання цього процесу та запропонувала шляхи їх розв'язання (Савченко, 1997; Березівська, 2012).

Вагомий внесок у розбудову освітньої системи нашої держави академік О. Савченко здійснила будучи заступником міністра освіти України (1995 – 2000). Вона особисто вплинула на приєднання до Болонського процесу та педагогічно вмотивовано визначила змістові лінії євроінтеграційного контенту національної освіти (Онопрієнко, 2021).

Новий зміст освіти національної школи ставив перед початковою ланкою завдання, практичне втілення яких, за переконаннями української вченої, полягало в інновації їх реалізації – без фізичного і психічного перенапруження здобувачів освіти та зі збереженням емоційної стабільності вчителів початкових класів. Нові концептуальні засади розвитку початкової освіти, на думку Олександри Яківни, передбачали створення державного стандарту, навчальних програм та планів, розробку нового

методичного забезпечення та методик для діагностики готовності учнів початкової школи до навчальної діяльності, апробацію гнучкості структури початкової освіти зі зміною тривалості навчання (Савченко, 1990).

Так, під керівництвом О. Савченко був підготовлений проєкт першого покоління Державного стандарту початкової загальної освіти (1997), науковою платформою якого стали запропоновані вченою положення теорії змісту початкової освіти, а саме: джерелами його формування є наука, виробничі технології, краєзнавство, літературознавство, педагогічні й психологічні знання тощо; зміст початкової освіти є багатокомпонентним (система знань, система способів діяльності, досвід індивідуальної творчої діяльності, досвід ставлення до навколишнього світу); пріоритетами його добору є спрямованість на загальний і різнобічний розвиток молодших школярів та повноцінне оволодіння всіма компонентами навчальної діяльності; зміст кожного навчального предмета має складатися з двох частин – інваріантної та варіативної (Савченко, 1996).

Протягом 1999–2000 рр. на чолі з О. Савченко було доопрацьовано Державний стандарт початкової загальної освіти, а згодом – затверджено та з 2001–2002 н. р. упроваджено в школі I ступеня.

Отже, доходимо висновку, що проблема реформування шкільної галузі в умовах розбудови державності незалежної України була однією із провідних у науково-дослідницькій діяльності вченої та ґрунтувалася на ключовій тезі «Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом».

2. Оновлення початкової освіти з впровадженням особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до навчання.

З прийняттям нового закону «Про загальну середню освіту» (1999) у нашій країні розпочався черговий етап перебудови початкової школи на засадах особистісно-орієнтованого навчання. Олександра Яківна зробила значний внесок у розробку методології і теорії особистісно-орієнтованої системи освіти. Вона була глибоко переконана, що процес навчання в початковій школі має здійснюватися на засадах особистісно-орієнтованого підходу через впровадження: багатоваріантності методик і технологій, уміння організувати навчання

одночасно на різних рівнях складності, утвердження цінностей емоційного благополуччя, позитивного ставлення до світу; діагностичності навчання, де пріоритетним має стати реальне знання потенційних можливостей учнів початкової школи; навчального діалогу, де інноваційним є можливість надавати молодшим школяра бути співавторами уроку (Савченко, 2012; Савченко, 2013).

Академік О. Савченко завжди мала інноваційний погляд на світові тенденції в освіті. Про це свідчить її зацікавленість ідеєю компетентнісного підходу, яка активно обговорювалася в Європі на початку 2000 р. та призвела до прийняття Європейською довідковою рамкою ключових компетентностей для навчання протягом життя у 2006 р. Учена усвідомлювала значущість компетентнісної освіти в контексті глобалізації та необхідності переходу освітніх систем на компетентнісну основу. Так, під її керівництвом була розроблена Концепція другого покоління Державного стандарту початкової загальної освіти, де компетентнісний підхід набув подальшого розвитку.

У зв'язку з цим, Олександра Яківна визначила ефективні шляхи оновлення змісту початкової школи на засадах гуманної, особистісно орієнтованої, національно визначеної освіти, акцентуючи увагу на створенні та впровадженні державного стандарту. Тому у другому поколінні Державного стандарту початкової загальної освіти (2011) чітко простежується спрямованість змісту усіх освітніх галузей на застосування компетентнісного підходу як інструменту забезпечення результатного складника освітнього процесу у вимірах навчальних досягнень учнів (Савченко, 2014; Савченко, 2015).

Оновлення змісту початкової освіти на засадах компетентнісного підходу, зазначала вчена, має забезпечувати підвищення її якості та передбачати перенесення уваги з процесу навчання молодших школярів на результат, тобто формування і розвиток загальнонавчальної, предметної і міжпредметної компетентностей особистості. Олександра Яківна першою в українській освіті, враховуючи національний досвід та використовуючи європейські підходи, виокремила у метакомпетентність такий конструкт як «уміння вчитися», що трактувала як «складне інтегроване утворення, сутність

і структура якого зумовлені метою його формування в контексті ідей компетентнісної освіти» (Савченко, 2014; Онопрієнко, 2021).

Також академік О. Савченко чимало доклала зусиль для розробки та реалізації нових навчальних планів, програм і підручників, які суттєво наповнені та збагачені розвивальним і виховним компонентами. Система завдань у підручниках з різних предметів, за переконанням ученої, мала успішно реалізовуватись через впровадження особистісно-ціннісного матеріалу, що передбачав самопізнання, формування у молодших школярів позитивного ставлення до себе і навколишньої дійсності, засвоєння гуманістичних цінностей, розвиток творчих здібностей і уяви (Савченко, 2013).

Отже, на основі вищезазначеного впевнено стверджуємо, що Олександра Яківна створила теоретичне підґрунтя для реформування початкової освіти не лише на засадах особистісно-орієнтованого підходу, а й була ідейною натхненницею компетентнісної початкової освіти й розробницею системи ключових компетентностей, серед яких основоположною вважала «вміння вчитися».

3. Реформування початкової освіти в умовах Нової української школи.

У 2016 р. на потребу оновлення змісту освіти в Україні, її адаптацію до сучасних вимог, відповідності глобальним та європейським тенденціям виникає ідея створення «Нової української школи» (НУШ), яка була складовою великої освітньої реформи, що мала на меті створити заклад освіти, у якому буде приємно навчатись і який даватиме здобувачам не тільки знання, а й уміння застосувати їх у повсякденному житті. Підґрунтям цієї реформи були важливі документи, серед яких: Концепція розвитку початкової освіти (2016), Концепція Нової української школи (2016), Закон України «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018).

З метою наукового обґрунтування очікуваних змін стосовно початкової школи, під керівництвом Олександри Яківни було розроблено Концепцію розвитку початкової освіти (2016), у якій зазначались нові управлінські рішення щодо організації і режиму навчання, оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій, засобів оволодіння вчителями навчально-ігровою комунікацією з молодшими школярами та ін. (Савченко, 2018).

Жвава дискусія освітянської спільноти щодо реалізації ідей цього документу підтвердила важливість реформування змісту початкової школи, осучаснення системи контролю та оцінювання. Зважаючи на це, під керівництвом академіка О. Савченко розпочинається нелегка творча праця зі створення нового покоління Державного стандарту початкової освіти (2018). Відповідно було переосмислено і мету початкової освіти, яка, як зазначала вчена, виразно відображає дитиноцентровану особистісно зорієнтовану спрямованість, а саме: всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості (Савченко, 2018).

Завдячуючи Олександрі Яківні, у цьому нормативному документі враховано кращий вітчизняний і зарубіжний досвід реалізації компетентнісного навчання; визначено мету, завдання і результати початкової освіти; синхронізовано бачення поняття «компетентність» із Законом України «Про освіту» (2017), яка інтерпретується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність молодшого школяра успішно соціалізуватися та здійснювати подальшу навчальну діяльність (Савченко, 2020).

Найбільшою інновацією у реформуванні нової початкової школи вчена вважала феномен нових результатів освіти. Академік О. Савченко наголошувала, що в новому Державному стандарті початкової освіти (2018) проектування змісту, у порівнянні з чинним, відбувалося принципово по-іншому – перевага надавалася інструментальним знанням, які є основою засвоєння способів дій; освітні результати ставали точкою відліку у визначенні змісту початкової освіти, а компетентнісний підхід виступав засобом досягнення іншої якості освіти (Савченко, 2019).

Ґрунтуючись на зазначених твердженнях та відповідно до завдань Нової української школи, під керівництвом академіка О. Савченко було розроблено Типову освітню програму для 1–4 класів закладів загальної середньої освіти, у якій поєднано предметне навчання з інтегрованими курсами; визначено очікувані резуль-

тати для кожного класу; коротко вказано відповідний зміст предмета чи інтегрованого курсу та наголошено на необхідності застосування формульованого і вербального оцінювання, що сприяє оволодінню здобувачами початкової освіти уміннями самооцінки і самоконтролю, які реалізують одну із провідних ідей НУШ – педагогіку партнерства (Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ, 2022; Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ, 2022).

У процесі розробки типових програм для нової початкової школи вчена знайшла нові наукові рішення (як запобігти перевантаженню учнів; як визначити основу змісту інтегрованих курсів; яку кількість галузей і що саме доцільно об'єднати; як забезпечити взаємозв'язок ключових і предметних компетентностей у кожній з галузей, враховуючи специфіку та пріоритети кожної), які відображали принципи Нової української школи, а саме: дитиноцентрованості і природовідповідності; узгодження цілей предмету (курсу) з очікуваними результатами і змістом; доступності і науковості змісту та практичної спрямованості результатів; наступності й перспективності змісту для розвитку дитини; логічної послідовності та достатності засвоєння учнями предметних компетентностей; взаємопов'язаного формування у кожній освітній галузі ключових і предметних компетентностей; можливостей реалізації вчителем змісту освіти на основі предметів або інтегрованих курсів; можливостей адаптації змісту програми до індивідуальних особливостей дітей; креативного використання програми залежно від умов навчання (Савченко, 2019; Онопрієнко, 2021).

Вважаємо, що типові програми, розроблені під керівництвом Олександри Яківни, є глибоким, стратегічно виваженим документом, який об'єднав найкращі ідеї вітчизняної освіти, дидактики та методики, є чітким дороговказом у реалізації компетентнісного змісту початкової освіти і забезпечує саме її якість, яка є пріоритетом у навчанні нового покоління українських школярів.

Академік О. Савченко була впевнена, що успіх модернізації початкової освіти залежить від реалізації дитиноцентрованої мети освіти,

ощадливого ставлення до здоров'я дітей, оптимізації змісту з позицій прогнозування й оцінювання компетентнісних результатів, забезпечення в усіх школах мобільного, розвивального середовища, співпраці з батьками, громадою; суттєвого піднесення соціального, матеріального і професійного статусу вчителя, його підготовки до роботи з новими програмами та навчально-методичними матеріалами, психологічної готовності до використання нових методик навчання та роботи з учнями, впровадження ідеї партнерства в освітньому процесі тощо (Савченко, 2018).

Таким чином, реалізацію принципу дитиноцентризму в усіх його вимірах і діяльнісного підходу було визначено базовими теоретичними положеннями конструювання змісту освіти, що здійснювався з урахуванням актуальних потреб сучасного молодшого школяра, його потенціалу для перспективного розвитку та готовності продовжувати навчання в базовій школі (Савченко, 2018).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, наукова спадщина академіка О. Савченко є свідченням наполегливої й натхненної діяльності на благо українського народу, розвитку освіти та добробуту України. Олександра Яківна сформулювала основи нової освітньої політики, де особливе місце належало модернізації початкової освіти на засадах особистісно-орієнтованих та компетентнісних підходів, реалізації ідеї дитиноцентризму, педагогіки партнерства, інноваційності та інклюзивності в НУШ. Її вагомий внесок у розвиток системи освіти на різних етапах становлення дозволяє стверджувати, що вчена сформувала позитивний імідж української освіти в контексті європейської та світової інтеграції.

«Створимо найкращу освіту – змінимо світ, у якому живемо ми і житимуть наші діти. Немає освіти – немає нації» – стверджувала Олександра Яківна. Подальші наукові пошуки будемо спрямовувати на більш детальне дослідження кожного з окреслених етапів проблеми модернізації початкової освіти за часів незалежності нашої держави у науковій спадщині академіка О. Савченко.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л. Д. Внесок О. Я. Савченко в розвиток історико-педагогічної науки України. *Науковий простір академіка Олександри Савченко*. НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України, Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського; упоряд.: Кодлюк Я. П. та ін. Київ, 2012. С. 253–257.

2. Олександра Яківна Савченко. Уроки співпраці і спілкування: збірник матеріалів I Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. Я. Савченко. Київ, 4 листопада 2021 р. / Укладач О. В. Онопрієнко. Київ : Педагогічна думка, 2021. 96 с.
3. Савченко О. Освіта має стати загальнодержавним пріоритетом. *Початкова школа*. 1997. №8. С. 1–3.
4. Савченко О. Покликання початкової школи. *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні*. 2013. Вип. 8. С. 202–207.
5. Савченко О. У пошуках нової концепції школи першого ступеня навчання. *Початкова школа*. 1990. № 1. С. 2–7.
6. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ : Грамота, 2012. 502 с.
8. Савченко О. Я. До питання про трансформацію початкової освіти в Україні на компетентнісні засади. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020 : глобалізований простір інновацій* : матеріали IV Міжнарод. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. Київ : Біла Церква, 2020. С. 274–275.
9. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161–167.
10. Савченко О. Я. Модернізація початкової освіти: діалог з В. О. Сухомлинським. *Наукові записки Центрально-українського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 171. С. 17–23.
11. Савченко О. Я. Нові освітні результати як чинник модернізації початкової освіти. *Практична філософія і Нова українська школа* : зб. матеріалів доповідей Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 16 трав. 2019 р. / за заг. ред. Н. П. Дічек. Київ : Пед. думка, 2019. С. 12–17.
12. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1–2. С. 3–8.
13. Савченко О. Я. Реформування змісту початкової освіти. *Початкова школа*. 1996. № 1. С. 4–8.
14. Типова освітня програма для 1–2 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 20.10.2023).
15. Типова освітня програма для 3–4 класів НУШ (розроблена під керівництвом О. Я. Савченко). URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення 20.10.2023).

REFERENCES:

1. Bereziv's'ka, L. D. (2012). Vnesok O. Ya. Savchenko v rozvytok istoryko-pedahohichnoyi nauky Ukrayiny [Contribution of O. Ya. Savchenko to the Development of Historical-Pedagogical Science in Ukraine]. *Naukovyyi prostir akademika Oleksandry Savchenko – Scientific space of Academician Oleksandra Savchenko*. Kodlyuk Y. P. ta in. (Ed.). Kyiv [in Ukrainian].
2. Onoprienko, O. V. (Eds.). (2021). *Oleksandra Yakivna Savchenko. Uroky spivpratsi i spilkuvannya – Oleksandra Yakivna Savchenko. Lessons of cooperation and communication: a collection of materials of the 1st All-Ukrainian pedagogical readings in memory of O. Ya. Savchenko*. Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Savchenko, O. (1997). Osvita maye staty zahal'noderzhavnym priorytetom [Education should become a national priority]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 8, 1–3 [in Ukrainian].
4. Savchenko, O. (2013). Poklykannya pochatkovoyi shkoly [Primary school vocation]. *Suchasni problemy khudozhn'oyi osvity v Ukrayini – Contemporary problems of art education in Ukraine*, 8, 202–207 [in Ukrainian].
5. Savchenko, O. (1990). U poshukakh novoyi kontseptsiyi shkoly pershoho stupenya navchannya [In search of a new school concept of the first degree of education]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 1, 2–7 [in Ukrainian].
6. Savchenko, O. (2014). Uprovadzhennya kompetentnisonoho pidkhodu v pochatkovu osvitu : zdobutky i nerozv'yazani problemy [Implementation of the competency-based approach in primary education : achievements and unresolved issues]. *Ridna shkola – Native school*, 4–5, 12–16 [in Ukrainian].
7. Savchenko, O.Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovoyi shkoly* [Didactics of primary school]: pidruch. dlya stud. ped. f-tiv. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
8. Savchenko, O.Ya. (2020). Do pytannya pro transformatsiyu pochatkovoyi osvity v Ukrayini na kompetentnisni zasady [To the question of the transformation of primary education in Ukraine on the basis of competence]. *Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2020: hlobalizovayuy prostir innovatsiy – Pedagogical comparative studies and international education 2020: the globalized space of innovation: materials of the 4th International science and practice conf.* (pp. 274–275). Kyiv: Bila Tserkva [in Ukrainian].

9. Savchenko, O.Ya. (2015). Kompetentnisnyy pidkhid yak resurs innovatsiynoho rozvytku shkil'noyi osvity [Competence approach as a resource of innovative development of school education]. *Naukovyy visnyk Izmayil's'koho derzhavnoho humanitarnoho universytetu – Scientific Bulletin of the Izmil State Humanitarian University*, 33, 161–167 [in Ukrainian].

10. Savchenko, O.Ya. (2018a). Modernizatsiya pochatkovoyi osvity: dialoh z V. O. Sukhomlyns'kym [Modernization of primary education: dialogue with V. O. Sukhomlynskyi]. *Naukovi zapysky Tsentral'noukrayins'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya : Pedahohichni nauky – Scientific notes of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vinnichenko. Series: Pedagogical sciences*, 171, 17–23 [in Ukrainian].

11. Savchenko, O. Ya. (2019). Novi osvitni rezul'taty yak chynnyk modernizatsiyi pochatkovoyi osvity [New educational results as a factor in the modernization of primary education]. *Praktychna filozofiya i Nova ukrayins'ka shkola – Practical philosophy and the New Ukrainian school: coll. materials of reports of the All-Ukrainian science and practice conference.* (pp. 12-17). Kyiv: Ped. Dumka [in Ukrainian].

12. Savchenko, O.Ya. (2018b). Pochatkova osvita v konteksti idey Novoyi ukrayins'koyi shkoly [Primary education in the context of the ideas of the New Ukrainian School]. *Ridna shkola – Native school*, 1–2, 3–8 [in Ukrainian].

13. Savchenko, O.Ya. (1996). Reformuvannya zmistu pochatkovoyi osvity [Reforming the content of primary education]. *Pochatkova shkola – Elementary school*, 1, 4–8 [in Ukrainian].

14. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnya prohrama dlia 1–2 klasiv NUSh (rozrobleni pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko)* [Typical educational program for grades 1–2 of the NUS (developed under the leadership of O. Ya. Savchenko)]. Nova ukrainska shkola – New Ukrainian school. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (accessed 28.09.2023) [in Ukrainian].

15. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Typova osvitnya prohrama dlia 3–4 klasiv NUSh (rozrobleni pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko)* [Typical educational program for grades 3–4 of the NUS (developed under the leadership of O.Ya.Savchenko)]. Nova ukrainska shkola – New Ukrainian school. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>. (accessed 28.09.2023) [in Ukrainian].

УДК 373.3.013:[37.013.77:351.862.2]

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.5>

Наталія НАУМЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна, 61168

ORCID: 0000-0003-0658-1769

Бібліографічний опис статті: Науменко, Н. (2024). Безпекоорієнтоване освітнє середовище як психолого-педагогічна проблема в контексті початкової освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 30–36, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.5>

БЕЗПЕКООРІЄНТОВАНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В КОНТЕКСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто категоріальну сутність безпекоорієнтованого освітнього середовища в контексті початкової освіти. Зазначено, що сучасні кризові ситуації, пов'язані з соціально-економічними негараздами, щоденними стресами і нездоровими звичками, викликані антропогенними впливами загрозливого характеру, вимагають суттєвого перегляду питань безпеки людини на індивідуальному та глобальному рівні. Наголошено на тому, що освіта є ключовим механізмом формування у підростаючого покоління свідомого ставлення до життя і здоров'я, що визначає основу безпеки та забезпечує їхнє прагнення і здатність долати наявні загрози та запобігати новим викликам. Досліджено характерологічні особливості безпекоорієнтованого освітнього середовища початкової школи через аналіз понять «простір», «середовище» та «освітнє середовище». Визначено, що середовище в якому перебуває людина, має суттєвий вплив на її розвиток і формування як особистості. Освітнє середовище включає психосоціальний, дидактичний і просторово-предметний аспекти, які утворюють певну систему впливів і умов для формування творчої особистості, можливостей для її вільного розвитку, сприяють ефективній міжособистісній комунікації в освітньому процесі, забезпечують комфортні умови для навчання в освітньому закладі та за його межами. Наголошено, що метою організації безпекоорієнтованого освітнього середовища у початковій школі є створення умов, що мають забезпечити психологічну безпеку, комфорт, сприяти збереженню фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я учасників освітнього процесу, надати можливості для саморозвитку особистості, розкрити її фізичного, емоційного, особистісного, пізнавального, духовно-морального потенціалу; забезпечити емоційну рівновагу та забезпечити сприятливий режим, ритм і темп життєдіяльності. Визначено, що безпечним вважається те середовище, в якому можна передбачати, виявляти, управляти та усувати різні види небезпек і ризиків, що можуть негативно вплинути на визначені критерії якісної освіти.

Ключові слова: безпекоорієнтоване освітнє середовище, середовище, освітнє середовище, початкова освіта, освітні ризики

Nataliia NAUMENKO

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Human Health, Rehabilitation and Special Psychology, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda, Valentynivska str., 2, Kharkiv, Ukraine, 61168

ORCID: 0000-0003-0658-1769

To cite this article: Naumenko, N. (2024). Bezpekooriientovane osvitnie sere dov yshche yak psykhologo-pedahohichna problema v konteksti pochatkovoї osvity [Safety-oriented educational environment as a psychological and pedagogical problem in the context of primary education]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 30–36, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.5>

SAFETY-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION

The article deals with the categorical essence of a safety-oriented educational environment in the context of primary education. It is noted that modern crisis situations related to socio-economic problems, daily stresses and unhealthy habits caused by anthropogenic threatening influences require a significant revision of human safety issues at the individual and global levels. It is emphasized that education is a key mechanism for the formation of a conscious attitude to life and health

in the younger generation, which determines the basis of safety and ensures their desire and ability to overcome existing threats and prevent new challenges. The characteristic features of the safety-oriented educational environment of primary school are studied through the analysis of the concepts of "space", "environment" and "educational environment". It is determined that the environment in which a person lives has a significant impact on his or her development and formation as a person. The educational environment includes psychosocial, didactic and spatial-subjective aspects, which form a certain system of influences and conditions for the formation of a creative personality, opportunities for its free development, promote effective interpersonal communication in the educational process, provide comfortable conditions for learning in an educational institution and beyond. It is emphasized that the purpose of organizing a safety-oriented educational environment in primary school is to create conditions that should ensure psychological safety, comfort, promote the preservation of physical, mental, social and spiritual health of participants in the educational process, provide opportunities for self-development of the individual, reveal his or her physical, emotional, personal, cognitive, spiritual and moral potential; ensure emotional balance and provide a favorable mode, rhythm and pace of life. It has been determined that a safe environment is one in which it is possible to anticipate, identify, manage and eliminate various types of hazards and risks that may adversely affect the defined criteria of quality education.

Key words: *safety-oriented educational environment, environment, educational environment, primary education, educational risks.*

Актуальність проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства відзначається глобальним поширенням кризових явищ і загроз. Ці кризи викликані антропогенним забрудненням довкілля, загрозливими впливами інформації, технологій, екології, епідемій та воєнних конфліктів. Поряд з цим суспільство також стикається з несприятливими соціально-економічними умовами, стресами та нездоровими звичками. Збільшення ролі людини у забезпеченні безпеки на всіх рівнях – від індивідуального до глобального – стає ключовим завданням сьогодення. Проте, рівень культури безпеки залишається низьким, незважаючи на те, що здоров'я людини є основою безпеки.

Освіта, як соціальний інститут, виступає ключовим механізмом формування у підростаючого покоління свідомого та відповідального ставлення до проблем безпеки. Стратегічні цілі освіти тісно пов'язані із забезпеченням національної безпеки, що окреслені в Конституції України, згідно якого встановлюються основні засади державної політики, що спрямовані на захист національних інтересів і гарантування безпеки людини, держави і суспільства в цілому від зовнішніх і внутрішніх небезпек у всіх сферах життєдіяльності. Військова агресія з боку російської федерації призвела до суттєвих змін у всіх сферах життя України. Стала нагальною потреба в регулюванні та забезпеченні стабільності суспільних відносин, пов'язаних з відстоюванням національного суверенітету, а також захист особистої безпеки громадян України.

Освіта відіграє ключову роль у створенні безпечного майбутнього для суспільства шляхом формування в учнів функціональної грамотності з питань безпеки, що забезпечує їхнє

прагнення і здатність долати наявні загрози та запобігати новим викликам.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розгляд категорії «безпекоорієнтоване освітнє середовище» у контексті початкової освіти, вимагає конструктивного аналізу та розкриття дефініцій «середовище» та «освітнє середовище», що набуває значення у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, оскільки сприяє формуванню у них умінь та навичок проєктування навчального оточення, що забезпечує умови для розвитку у молодших школярів здоров'язбережувальної поведінки та культури безпеки та є основою для безпечної і продуктивної поведінки в умовах освітнього закладу.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає «середовище» як певну сукупність умов, в яких відбувається життєдіяльність організму (Busel, 2005). Словник С. Ожегова категорію «середовище» характеризує як природне і соціальне оточення людини, що сприяє її розвитку (Lobach, 2014).

Аналіз наукових розвідок стосовно поняття «середовище» вказує на його спорідненість з категоріями «простір», «оточення», «умови» (Makohon, 2006). Проте, Ю. Драгнєв наголошує, що поняття «простір» і «середовище» є близькими, заперечуючи їх синонімічність. На думку науковця, простір, існуючи без людини, є більш ширшим поняттям по відношенню до середовища і може включати в себе декілька середовищ різного порядку, що характеризуються умовами, які неминуче забезпечують розвиток людини (Drahniev, 2011).

Натомість, Ю. Бойчук, І. Щербак вказують на те, що простір, будучи самоорганізованим

або спеціально організованим, неабияк впливає на розміщені в ньому об'єкти, регулюючи людську поведінку відповідно до встановлених цілей (Voichuk, 2015). Науковці наголошують на тому, що простір, як організована система, може зазнати руйнувань за умов наявності суперечностей з середовищем (оточенням) в наслідок не врахування соціокультурного і природного аспекту розвитку особистості.

Цінними є дослідження Г. Парсона про взаємозв'язок простору, як організованої системи, і середовища, як оточення. Науковець зазначає про необхідність врахування потреб системи, що впливають на формування середовища – адаптація до умов середовища, визначення етапності досягнення цілей та необхідних для цього ресурсів, координація та єдність елементів системи та середовища для побудови їх взаємодії (Makohon, 2006).

В свою чергу Н. Гонтаровська тлумачить поняття «середовище» через розуміння «простору» як певну данність, виокремлюючи фізичний, біологічний і соціальний простір, відповідно, наголошуючи на його прямий взаємозв'язок з фізичним, біологічним і соціальним середовищем (Hontarovska, 2007). Схожої думки дотримується Л. Карпова, розглядаючи теоретико-методичні засади створення середовища. Дослідниця виокремлює чотири його підсистеми – природне середовище, як наявний стан атмосфери, води, живих організмів, клімату тощо; середовище «другої природи», як природне середовище, що зазнало впливу людини – дороги, зелені насадження, свійські тварини, культурні рослини тощо; середовище «третьої природи», як світ, створений людиною, – транспорт, робочий і життєвий простір, технологічні та архітектурні об'єкти; соціальне середовище, що поєднує в собі три попередні середовища та впливає на якість життя. На думку Л. Карпової, саме соціальне середовище сприяє перетворенню людини, як біологічного індивіда, на соціального суб'єкта і є одним із факторів соціалізації особистості (Karпова, 2019).

Тож, оптимальним середовищем, як зазначає М. Черноушек, є таке середовище, що є відкритою системою і може змінюватися відповідно до потреб суб'єкта. При чому простір, в якому функціонує середовище, має не тільки впливати на суб'єктів, але й піддаватися впливам (Iaroshynska, 2013).

Слушними є дослідження Л. Виготського про взаємодію людини та середовища. Науковець стверджував, що пристосування людини до середовища лежить через її поведінку, тому як, перебуваючи в соціальному оточенні, вона знаходиться в постійному тісному контакті з природою. Відповідно, зовнішні та внутрішні фактори, що впливають на поведінку людини, відображаються в її мотивах, прагненнях і думках та визначають характер подій (Taskina, 2009).

Ця точка зору дійсно цікава і відображає ключову роль середовища у формуванні особистості. Ідея полягає в тому, що середовище, в якому знаходиться людина, має суттєвий вплив на її розвиток та формування як особистості. Зміни в середовищі можуть викликати зміни в переконаннях, цінностях, навичках та уявленнях особистості. Важливо розуміти, що природне середовище може надати специфічні можливості для розвитку, що можуть бути важливими для психічного та фізичного здоров'я. Воно може стимулювати творчість, самостійність, сприяти відчуттю зв'язку з природою та іншими людьми. Проте, варто також врахувати, що і штучно створене середовище може мати свої переваги, такі як контрольованість, можливість створення спеціальних умов для навчання чи творчості. Отже, можливо, оптимальним підходом є збалансоване використання як природних, так і штучних середовищ з урахуванням їх специфічних можливостей та потреб особистості.

Досліджуючи категорію «освітнє середовище» в науково-педагогічній літературі, можна визначити його об'єктивні та суб'єктивні характеристики. Так, Н. Овчар зазначає, що суб'єктивно освітнє середовище являє собою систему впливів, умов і можливостей для гармонійного формування особистості, що зосереджені в соціальному та просторово-предметному оточенні; натомість, об'єктивно освітнє середовище являє собою сукупність зовнішніх умов та соціальних об'єктів, що є необхідними для ефективного функціонування системи освіти (Ovchar, 2020).

Організація освітнього середовища, на думку Т. Плачинди, передбачає врахування його просторово-часових характеристик: універсальні властивості часу (тривалість, неповторюваність, незворотність) та загальні властивості про-

сторю (протяжність, співбуття та співіснування явищ і процесів), що, в свою чергу, зумовлюють на одному рівні врахування цілей навчання, його зміст, технології та взаємодію учасників освітнього процесу, а на іншому – міжособистісне групове спілкування в учнівському середовищі та соціумі (Plachynda, 2019).

Таким чином, освітнє середовище являє собою трикомпонентну категорію, що включає психосоціальний, дидактичний і просторово-предметний аспекти, які утворюють певну систему впливів і умов для формування творчої особистості, можливостей для її вільного розвитку, сприяють ефективній міжособистісній комунікації в освітньому процесі, забезпечують комфортні умови для навчання в освітньому закладі та за його межами.

Метою статті є дослідження категоріальної сутності безпекоорієнтованого освітнього середовища в контексті початкової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність організації безпекоорієнтованого освітнього середовища в початковій ланці освіти обумовлена появою сучасних освітніх ризиків і загроз, що чинять негативний вплив на здоров'я та психоемоційне благополуччя підростаючого покоління. Освітня галузь, як один із ключових соціальних інститутів, підлягає значному впливу трансформацій, що відбуваються у суспільстві в контексті соціально-філософських парадигм. Цей вплив проявляється у впровадженні інноваційних принципів та підходів у функціонуванні освітньої системи.

Мета освіти в контексті безпеки життєдіяльності полягає у підготовці підростаючого покоління до ефективного функціонування в мінливому суспільному просторі. Тому зміст освіти визначається відповідно до об'єктивних (стрімке техногенне і психогенне навантаження на дитину, збільшення рівня небезпек в умовах сьогодення) і суб'єктивних (система державної підтримки безпеки людини) чинників, що можуть впливати на фізичне, психічне, соціальне і духовне благополуччя учасників освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з питання збереження здоров'я підростаючого покоління дозволив виділити освітні ризики, що в умовах освітнього закладу несуть загрозу ефективній життєдіяльності учнів та вказують на необхідність вдосконалення педагогічної

практики та організації навчального процесу. Зокрема, важливо застосовувати стресостійкі педагогічні стратегії з метою ефективного впливу на учнів у стресових ситуаціях, адаптувати методи навчання до вікових та функціональних можливостей учнів, уникати передчасного початку систематичного навчання та забезпечувати дотримання фізіологічних та гігієнічних вимог до організації освітнього середовища. Крім того, важливо підвищувати функціональну грамотність педагогів та батьків у питаннях забезпечення безпеки, збереження та зміцнення здоров'я дітей, зміцнювати служби шкільного лікарського контролю та вдосконалювати систему фізичного виховання, авторитарний стиль взаємин між вчителем та учнями у початковій школі слід замінити на партнерський на засадах підтримки і довіри та сприяти формуванню цінності здоров'я і здорового способу життя.

Безумовно, не врахування зазначених підходів до організації освітнього середовища є небезпечним для учнів початкової школи, що може призвести до хронічного відчуття страху, невпевненості у власних силах, виникнення психічних розладів, стійкого стомлення, неврозів, психосоматичних захворювань, уповільненню соціально-психологічної адаптації. Важливо відмітити, що негативний вплив освітніх ризиків на здоров'я молодших школярів надзвичайно значимий, тому як молодший шкільний вік є періодом найбільш інтенсивного фізичного та психічного розвитку дитини. Тому освітня діяльність молодших школярів має відбуватися в умовах, сприятливих для збереження та зміцнення їхнього здоров'я, забезпечуючи безпеку, що можна досягти за допомогою застосування здоров'язбережувальних освітніх технологій.

Закони України «Про освіту», «Про охорону праці» (Zakon Ukrainy Pro osvitu, 2024; Zakon Ukrainy Pro okhoronu pratsi, 2023) регламентують необхідність створення єдиної системи з охорони праці, а також обов'язки керівників та посадових осіб щодо забезпечення здорових і безпечних умов навчально-виховного процесу, запобігання травматизму його учасників.

Поява сучасних загроз (воєнна агресія росії, соціально-економічні негаразди, стреси, інформатизація суспільства, екологічні катастрофи, епідемії тощо) сприяли ухваленню у 2023 році «Кон-

цепції безпеки закладів освіти», що окреслює комплексне бачення організації безпечного освітнього середовища в освітніх закладах та створення необхідних безпечних умов для навчання і викладання на засадах рівності та партнерства. Концепцією передбачено впровадження попереджувальних заходів з метою недопущення правопорушень в освітньому просторі та створення умов для сприяння емоційного та психологічного благополуччя всіх учасників освітнього процесу. Серед іншого, необхідність створення безпекоорієнтованого освітнього середовища передбачає формування компетентностей безпеки, що можливо забезпечити шляхом «...організації системного навчання учасників освітнього процесу діям в умовах надзвичайних ситуацій; перегляду та актуалізації освітніх програм з питань безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та домедичної допомоги, прав, свобод та обов'язків громадянина, впровадження соціально-емоційного навчання та здійснення інтеграції знань про психічне здоров'я в освітній процес та освітню діяльність; запровадження в освітній процес закладів освіти програм, спрямованих на формування у здобувачів освіти правової поведінки, запобігання конфліктам та правопорушенням, здобуття навичок щодо безпечної поведінки в Інтернеті; запровадження обов'язкового підвищення кваліфікації, рівня обізнаності та підготовки педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників закладів освіти з безпекових питань, питань базових психологічних втручань, основ психологічної самопомоги і прав, свобод та обов'язків громадянина...» (Kontseptsiya bezpeky zakladiv osvity, 2023).

Так, Н. Стучинська, І. Новікова, досліджуючи критерії якості безпекоорієнтованого освітнього середовища, звертають увагу на необхідність створення умов, що мають забезпечити психологічну безпеку, комфорт та сприяти збереженню здоров'я учасників освітнього процесу. Такими умовами, на думку науковців, є надання можливостей для саморозвитку особистості, розкриття її фізичного, емоційного, особистісного, пізнавального, духовно-морального потенціалу; збереження фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я особистості; забезпечення емоційної рівноваги та встановлення сприятливого режиму, ритму і темпу життєдіяльності (Stuchynska, 2016).

Згідно з думкою дослідниць, безпечним вважається те середовище, в якому можна перед-

бачати, виявляти, управляти та усувати різні види небезпек і ризиків, що можуть негативно вплинути на визначені критерії якісної освіти.

Т. Цюман та Н. Бойчук вважають, що для забезпечення дієвої системи освіти важливим є створення документу закладу освіти під назвою «Кодекс безпечного освітнього середовища», в якому мають бути визначені принципи безпекоорієнтованого освітнього середовища, включаючи наступне: принцип домінування життя людини як головної цінності, що передбачає створення моделі мінімальної безпеки для захисту життя дітей та дорослих і максимальне зменшення ризиків, що можуть їм загрожувати; принцип регіональної специфіки, що передбачає врахування конкретних небезпек та можливих надзвичайних ситуацій певного регіону під час організації системи безпеки освітнього середовища; принцип комплексності оцінки небезпек і ризиків, який полягає в розробці методики оцінки різних педагогічних та освітніх ризиків на основі комплексного підходу; принцип міні-макса, що ставить за мету досягнення максимальної ефективності безпеки при мінімальних ресурсах; принцип максимальної ефективності управління системою заходів і створених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення максимальної безпеки освітнього середовища та школи в цілому (Tsiuman, 2018).

В свою чергу, К. Варивода визначила ряд принципів створення психологічно безпечного освітнього середовища, серед яких варто виділити: принцип опори на розвивальну освіту, що ґрунтується на партнерській взаємодії учасників освітнього процесу та підкреслює важливість співпраці між учнями, вчителями та іншими учасниками освітнього процесу з метою створення стимулюючого та підтримуючого середовища для розвитку кожної особистості; принцип психологічного захисту особистості передбачає створення умов, спрямованих на захист психологічного благополуччя кожного учня та включає в себе уважне врахування індивідуальних особливостей та потреб кожного учня, а також використання методів і прийомів, спрямованих на підтримку психічного здоров'я; принцип формування соціально-психологічної умілості на основі формування життєвої компетентності, що вказує на необхідність надання учням можливостей для розвитку різноманітних навичок і вмій, які допоможуть їм вирішувати соціальні та психологічні завдання в різних життєвих ситуаціях (Varyvoda, 2017).

З розглянутого вище випливає, що ефективність безпекоорієнтованого освітнього середовища в закладах освіти значною мірою залежить від рівня соціально-психологічної адаптації суб'єктів освітньої діяльності до такого середовища. Заходи, спрямовані на соціально-психологічну адаптацію до конкретного освітнього та соціального середовища, можуть допомогти зменшити нервозність і напруженість, тим самим знижуючи ризики для здоров'я учнів. Наукові дослідження підтверджують, що здоров'я людини і оточуюче її середовище нерозривно пов'язані у своєму функціонуванні. Фізичне, психічне, соціальне і духовне благополуччя людини визначається умовами, в яких вона існує. Отже, нездорове середовище може спричинити розвиток нездорової особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, організація безпекоорієнтованого освітнього середовища в початковій школі вимагає від всіх учасників освітнього процесу систематичних і безперервних дій, що мають бути спрямовані на формування їхньої безпечної поведінки, умінь реагувати на нові виклики

сьогодення, пошук нових можливостей та ресурсів, генерацію нових ідей і правил. Безпекоорієнтоване освітнє середовище має спонукати об'єктів освітньої діяльності до мислення, що в подальшому забезпечує перегляд особистої поведінки та досвіду задля пристосування до нових умов сучасних реалій та забезпечення відповідного рівня освітньої безпеки. Урахування безпечних умов життєдіяльності в освітньому середовищі змінює саме середовище, тим самим змінюючи людину, тому заходи та діяльність учасників освітнього процесу повинні постійно піддаватися коригуванню у разі потреби для забезпечення їхньої максимально безпечної поведінки у ситуаціях, що можуть завдати шкоди життю і здоров'ю.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний аналіз проблеми. Ґрунтовного дослідження потребують питання, пов'язані з вивченням та апробацією теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації безпекоорієнтованого освітнього середовища в умовах ризиків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойчук Ю. Д., Щербак І. М. Теоретико-методичні аспекти підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до створення еколого-орієнтованого освітнього середовища : [монографія]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. С. 7.
2. Варивода К. С. Психолого-педагогічні аспекти підготовки майбутніх вчителів до створення психологічно безпечного освітнього середовища. *Молодий вчений*. 2017. № 9.1 (49.1). С. 17–20. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/9.1/5.pdf>
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
4. Гонтаровська Н. Проблема створення освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці. *Імідж сучасного педагога*. 2007. № 1. С. 15.
5. Драгнев Ю. В. Інформаційно-навчальне середовище як чинник професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури в умовах інформаційно-освітнього простору. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 1. С. 94–99.
6. Карпова Л. Теоретико-методичні засади створення освітньорозвивального середовища в спеціалізованих закладах середньої освіти для обдарованих дітей : дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.01. Харків, 2019. С. 61.
7. Концепція безпеки закладів освіти : [7 квіт. 2023 р. на засіданні уряду ухвалено концепцію безпеки закладів освіти]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-uhvaliv-konceptsiyu-bezpeki-zakladiv-osviti>
8. Лобач Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 5, ч. 1. С. 43. (Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти). URL: <https://core.ac.uk/reader/228636360>
9. Макогон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01. Харків, 2006. С. 10.
10. Овчар Н. Сенсорна інтерактивна дошка в освітньому середовищі НУШ. *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: О. М. Іонова (голов. ред.) та ін.]. Харків : ХНПУ, 2020. Вип. 49. С. 58. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/methodics/article/view/3360>
11. Плачинда Т. Особливості організації освітнього середовища ЗВО авіаційного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 6 (90). С. 124.
12. Положення про організацію роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу в установах і закладах освіти : наказ М-ва освіти і науки України № 1669 від 26.12.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0100-18#n15>
13. Про освіту : Закон України № 2145-VIII : із змінами, внесеними згідно із Законами ... URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

14. Про охорону праці : Закон України № 2694-ХІІ : із змінами, внесеними згідно із Законами ... URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12#Text>

15. Про схвалення Концепції безпеки закладів освіти : розпорядж. Кабінету Міністрів України від 07 квіт. 2023 р. № 301-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-kontseptsii-bezpeky-zakladiv-osvity-i070423-301>

16. Таскіна Н. Проблема середовища в педагогічній спадщині Л. С. Виготського та Л. П. Буєвої. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя, 2009. Вип. 5 (58). С. 353. URL: <http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/5/70.pdf>

17. Стучинська Н., Новікова І. Проектування сучасного освітнього середовища на засадах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. 2016. Вип. 10 (2). С. 144. (Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти). URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10\(2\)_36](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2016_10(2)_36).

18. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища : метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. ; Укр. фонд «Благополуччя дітей». Київ, 2018. С. 12. URL: https://drive.google.com/file/d/1Kq8NHZhq3-nv_MGDEZivNHGybPa31YI/view?usp=sharing

19. Ярошинська О. О. Категорія «середовище» та міждисциплінарний підхід у представленні моделей середовища. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія* : зб. наук. пр. [Крим. гуман. ун-ту]. 2013. Вип. 40 (2). С. 9. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40\(2\)_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_40(2)_9)

REFERENCES:

1. Boichuk Yu. D., Shcherbak I. M. (2015) Teoretyko-metodychni aspekty pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychkh spetsialnosti do stvorennia ekolooho-orientovanoho osvitnoho seredovyscha : [monohrafiia]. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody, S. 7. (in Ukraine)

2. Varyvoda K. S. (2017) Psykholoho-pedahohichni aspekty pidhotovky maibutnikh vchyteliv do stvorennia psykholohichno bezpechnoho osvitnoho seredovyscha. *Molodyi vchenyi*. № 9.1 (49.1). S. 17–20. (in Ukraine)

3. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) : 250000 / [uklad. i holov. red. V. T. Busel]. Kyiv ; Irpin : Perun, 1728 s. (in Ukraine)

4. Hontarovska N. (2007) Problema stvorennia osvitnoho seredovyscha v pedahohichnii teorii ta praktytsi. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. № 1. S. 15. (in Ukraine)

5. Drahnev Yu. V. (2011) Informatsiino-navchalne seredovysche yak chynnyk profesiinoho rozvytku maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury v umovakh informatsiino-osvitnoho prostoru. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 1. S. 94–99. (in Ukraine)

6. Karpova L. (2019) Teoretyko-metodychni zasady stvorennia osvitnorozvyvalnoho seredovyscha v spetsializovanykh zakladakh serednoi osvity dlia obdarovanykh ditei : dys. ... dokt. ped. nauk. : 13.00.01. Kharkiv, S. 61. (in Ukraine)

7. Kontseptsiia bezpeky zakladiv osvity (2023) : [7 kvit. 2023 r. na zasidanni uriadu ukhvaleno kontseptsiuu bezpeky zakladiv osvity]. (in Ukraine)

8. Lobach N. (2014) Osvitnie seredovysche yak zasib formuvannia informatsiino-analitychnoi kompetentnosti studentiv. *Naukovi zapysky. Kirovohrad : RVV KDPU im. V. Vynnychenka*, Vyp. 5, ch. 1. S. 43. (Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity). (in Ukraine)

9. Makohon O. E. (2006) Orhanizatsiino-pedahohichni umovy stvorennia spriyatlyvoho navchalno-vykhovnoho seredovyscha u zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi : dys. ... kand. ped. nauk. : 13.00.01. Kharkiv, C. 10. (in Ukraine)

10. Ovchar N. (2020) Sensorna interaktyvna doshka v osvitnomu seredovyschi NUSh. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia* : zb. nauk. pr. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody ; [redkol.: O. M. Ionova (holov. red.) ta in.]. Kharkiv : KhNPU, Vyp. 49. S. 58. (in Ukraine)

11. Plachynda T. (2019) Osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho seredovyscha ZVO aviatsiinoho profilu. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 6 (90). S. 124. (in Ukraine)

12. Polozhennia pro orhanizatsiiu roboty z okhorony pratsi ta bezpeky zhyttiediialnosti uchasnykiv osvitnoho protsesu v ustanovakh i zakladakh osvity (2017) : nakaz M-va osvity i nauky Ukrainy № 1669 vid 26.12.2017. (in Ukraine)

13. Pro osvitu : Zakon Ukrainy № 2145-VIII (2024) : iz zminamy, vnesenyi zghidno iz Zakonamy ... (in Ukraine)

14. Pro okhoronu pratsi : Zakon Ukrainy № 2694-KhII (2023) : iz zminamy, vnesenyi zghidno iz Zakonamy ... (in Ukraine)

15. Pro skhvalennia Kontseptsii bezpeky zakladiv osvity (2023) : rozporiadzh. Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 07 kvit. 2023 r. № 301-r. (in Ukraine)

16. Taskina N. (2009) Problema seredovyscha v pedahohichnii spadshchyni L. S. Vyhotskoho ta L. P. Buievoi. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* : zb. nauk. pr. / [redkol.: T. I. Sushchenko (holov. red.) ta in.]. Zaporizhzhia, Vyp. 5 (58). S. 353. (in Ukraine)

17. Stuchynska N., Novikova I. (2016) Proektuvannia suchasnoho osvitnoho seredovyscha na zasadakh osobystisno orientovanoho ta kompetentnisnoho pidkhodiv. *Naukovi zapysky [Kirovohradskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]*. Vyp. 10 (2). S. 144. (Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity). (in Ukraine)

18. Tsiunan T. P., Boichuk N. I. (2018) Kodeks bezpechnoho osvitnoho seredovyscha : metod. posib. / za zah. red. Tsiunan T. P. ; Ukr. fond «Blahopoluchchia ditei». Kyiv, S. 12. (in Ukraine)

19. Iaroshynska O. O. (2013) Katehoriia «seredovysche» ta mizhdystyplinarnykh pidkhid u predstavleni modelei seredovyscha. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Pedahohika i psykholohiia* : zb. nauk. pr. [Krym. human. un-tu]. Vyp. 40 (2). S. 9. (in Ukraine)

УДК 37.014.3(477):37(477)'06(092)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.6>

Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти, Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти, вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025
ORCID: 0000-0003-4404-8586

Біографічний опис статті: Остапійовський, І., Остапійовська, Т. (2024). Значимість ідей В. О. Сухомлинського про оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в наш час. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 37–41, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.6>

ЗНАЧИМІСТЬ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В НАШ ЧАС

За результатами аналізу концепції Нової української школи встановлено, що багато її положень є співзвучними з ідеями Василя Олександровича Сухомлинського. Новим для сучасних педагогів є впровадження формульованого оцінювання навчальних досягнень школярів. Багато цінних думок про сутність та шляхи реалізації такого оцінювання можна почерпнути у працях Василя Сухомлинського. Аналіз його наукових робіт засвідчує, що формування оцінювання базувалося на любові до дитини, глибокому знанні її природи і потреб та педагогічному оптимізмі. У дослідженні також проаналізовано і розкрито погляди В.О. Сухомлинського на сутність та значимість оцінки, обґрунтовано взаємозв'язок між оцінюванням і рівнем домагань школярів. Актуальними для сучасної школи є поради В.О. Сухомлинського щодо оцінювання навчальних досягнень школярів і формування у них такої важливої якості як здатність до самоконтролю.

Мета роботи. На основі аналізу творчого доробку В.О. Сухомлинського розкрити сутність та значимість феномену оцінювання навчальних досягнень школярів.

Методологічною основою дослідження є нормативно-законодавче забезпечення оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, концепція Нової української школи, праці В.О. Сухомлинського, системний та компетентнісний підходи, а також наукові методи аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації.

Наукова новизна дослідження полягає в встановленні внеску В.О. Сухомлинського в обґрунтуванні сутності, значимості та практичних механізмів реалізації проблеми оцінювання навчальних досягнень школярів.

Висновки. Результати наукового пошуку дозволяють констатувати, що педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо організації оцінювання навчальних досягнень школярів носили інноваційний характер і не втратили значимості у наш час. Встановлено, що оцінювання носило формульовальний характер і базувалося на любові до дитини, вірі у її здатність бути кращою, глибокому знанні дитячої природи і потреб особистості. Заслужують на увагу поради Сухомлинського про сутність і значимість оцінки, взаємозв'язку оцінювання та рівня домагань особистості й конкретні рекомендації щодо оцінювання навчальних здобутків школярів.

Ключові слова: Оцінювання, оцінка, педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, концепція Нової української школи.

Igor OSTAPIOVSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Education Management, Volyn In-Service Teachers Training Institute, Vynnychenka str., 31, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43006
ORCID: 0000-0001-7152-4168

Tatiana OSTAPIOVSKA

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0003-4404-8586

To cite this article: Ostapiovskiy, I., Ostapovska, T. (2024). Znachymist idei V. O. Sukhomlynskoho pro otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen zdozvachiv osvity u nash chas [The significance of the ideas of V. O. Sukhomlynsky on the assessment of educational achievements of education getting currently]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 37–41, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.6>

THE SIGNIFICANCE OF THE IDEAS OF V. O. SUKHOMLYNSKY ON THE ASSESSMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF EDUCATION GETTING CURRENTLY

According to the results of the analysis of the concept of the New Ukrainian School, it was established that many of its provisions are consonant with the ideas of Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi. The introduction of formative assessment of schoolchildren's educational achievements is new for modern teachers. Many valuable thoughts about the essence and ways of implementing such an assessment can be gleaned from the works of Vasyl Sukhomlynskyi. The analysis of his scientific works proves that formative assessment was based on love for the child, deep knowledge of its nature and needs, and pedagogical optimism. The study also analyzed and revealed the views of V. O. Sukhomlynskyi on the essence and significance of assessment, the relationship between assessment and the level of harassment of schoolchildren is substantiated. The advice of V. O. Sukhomlynskyi are relevant for the modern school regarding the evaluation of schoolchildren's educational achievements and the formation of such an important quality as the ability to self-control.

The goal of the work. Based on the analysis of the creative development of V. O. Sukhomlynskyi to reveal the essence and significance of the phenomenon of evaluating the educational achievements of schoolchildren.

The methodological basis of the study is the regulatory and legislative support for the assessment of educational achievements of education seekers, Concept of the New Ukrainian School, works of V.O. Sukhomlynskyi, system and competence approaches, as well as scientific methods of analysis, synthesis, generalization, systematization.

The scientific novelty of the study arises from the establishment of the contribution of V.O. Sukhomlynskyi in substantiating the essence, significance, and practical mechanisms of implementing the problem of evaluating the educational achievements of schoolchildren.

Conclusions. The results of scientific research can state that the pedagogical ideas of V.O. Sukhomlynskyi regarding the organization of evaluation of educational achievements of schoolchildren were innovative in nature and have not lost their significance in our time. It was established that the assessment was formal in nature and based on love for the child, faith in its ability to be better, deep knowledge of children's nature and individual needs. Sukhomlynskyi's advice on the essence and significance of evaluation, the relationship between evaluation and the level of individual achievement, and specific recommendations for evaluating the educational achievements of schoolchildren deserve attention.

Key words: *assessment, evaluation, pedagogical heritage of V. O. Sukhomlynskyi, the concept of the New Ukrainian School.*

Актуальність проблеми. Існує багато соціальних інститутів, які здійснюють вагомий вплив на становлення та розвиток підростаючих поколінь. Одним із них є заклади загальної середньої освіти. Традиційною функцією загальноосвітніх навчальних закладів є надання освітніх послуг. В умовах сьогодення школа має надати здобувачу освіти не просто освітні послуги, а забезпечити його якісним освітнім продуктом. Власне тому одним із пріоритетів законодавства України про освіту є якість освіти (Закон України «Про освіту» (2017); Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020)).

Відомо, що одним із інструментів, який дозволяє встановити якість освітньої послуги, є процедура оцінювання та оцінка навчальних досягнень здобувачів освіти. Щоб цей інструментарій був дієвим, ми повністю солідарні із позицією розробників концепції Нової української школи, що необхідно змінити підходи до

процедури оцінювання результатів навчання. Оцінку потрібно розглядати як рекомендацію до дії, а не як присуд. Вона не повинна бути засобом для ранжування школярів, а сприяти аналізу та плануванню індивідуального прогресу і темпу навчання здобувачів освіти (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи, 2016, с. 15).

Важливим засобом аналізу та планування індивідуального темпу та прогресу навчання школярів є формувальне оцінювання їхніх навчальних досягнень. Сутність та значимість формувального оцінювання чітко розкрито у Державному стандарті початкової освіти. В ньому зазначається, що воно дозволяє вибудувати індивідуальну траєкторію школяра за результатами відстежування особистісного розвитку здобувачів освіти та ходу опанування ними навчального досвіду як основи компетентності (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Аналіз наукових джерел засвідчує, що багато цінних порад щодо сутності і значимості оцінки та формувального оцінювання навчальних досягнень школярів можна почерпнути із спадщини відомого вітчизняного педагога Василя Олександровича Сухомлинського. Актуальність проблематики, її наукова та практична значущість обумовили вибір теми нашого дослідження: «Значимість ідей В.О. Сухомлинського про оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в наш час».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Творчий доробок Василя Олександровича Сухомлинського є багатограним та актуальним і привертає увагу багатьох дослідників. Найбільш вдало та ґрунтовно різноманітні аспекти педагогічної спадщини вченого розкрито О.Сухомлинською. Цікавим є дослідження О.Сухомлинської, в якому дано відповідь на те, чи були школи В.О. Сухомлинського та О.А.Захаренка альтернативними існуючим. Питанням теорії навчання у спадщині В. Сухомлинського присвячені напрацювання М.Антонця. Проблема виховної сили слова у творчості В.О.Сухомлинського розкрито у дослідженнях А.Богущ. Теоретичні та прикладні аспекти самореалізації особистості у виховній системі Василя Сухомлинського обґрунтував А. Наточій. Актуальність ідей В. Сухомлинського відповідності світовим стандартам професійної компетентності сучасних керівників закладів освіти розкрито у дослідженні В.Стойкової. Л.Височан обґрунтувала значимість літературних творів В.Сухомлинського у етико-екологічному вихованні молодших школярів. Значимість спадщини Василя Сухомлинського в удосконаленні педагогічної майстерності педагогів розкрито у дослідженнях А.Луцкока. Важливість ідей В.О.Сухомлинського у реалізації педагогіки партнерства висвітлено у дослідженнях І.Остапівського та Т.Остапівської. Відображення ідей В. Сухомлинського у концепції Нової української школи знайшли розкриття у напрацюваннях Р.Філоненко.

Мета дослідження. На основі аналізу творчого доробку В.О.Сухомлинського розкрити сутність та значимість феномену оцінювання навчальних досягнень школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної спадщини видатного

вітчизняного педагога Василя Олександровича Сухомлинського переконує нас в тому, що багато його ідей є актуальними для сьогодення. Важливою у наш час є проблема формувального оцінювання навчальних досягнень школярів. Його ми розглядаємо, як оцінювання в процесі навчання та «для навчання» (англ. – “assessment for learning”), яке передбачає формування навчального процесу із максимальним врахуванням навчальних потреб кожного школяра для більш ефективного оволодіння ним необхідними знаннями, вміннями та ставленнями (Підгорна, Береговська, (2021).

В.О. Сухомлинський не вживав термін формувальне оцінювання, але у своїх працях та практичній діяльності реалізував його. Здійснити це йому, на нашу думку, вдалося завдяки глибокому знанню природи дитини, любові до неї та віри в дитину. Педагог зазначав, що для виконання тої чи іншої роботи людина докладає різні зусилля. Для однієї дитини принести п'ять відер води -підірве її сили, а для іншого принести двадцять не буде проблемою. Так само неоднакові зусилля діти проявляють в процесі розумової праці. Діти по різному сприймають та осмислюють навчальний матеріал. На думку Сухомлинського, немає абстрактного учня, до якого можна прикласти механічно усі закономірності навчання і виховання. Тому педагог повинен правильно визначити, на що здатний кожен учень в даний момент і як розвивати його розумові здібності в майбутньому. Для цього, вчений писав, потрібно вміти визначити, яким шляхом, з якими уповільненнями й труднощами дитина може підійти до рівня, передбаченого програмою, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного школяра (Сухомлинський, 1976, с.437). При цьому, зазначає вчений, справжній учитель ніколи не ставить оцінки, якщо бачить, що дитина не вміє вчитися, не розуміє, що від неї вимагається (Сухомлинський, 1976, с.84). Оцінка, за глибоким переконанням Сухомлинського, є найгострішим інструментом, використання якого вимагає великого вміння та культури і лише той має право ним користуватися, хто любить дитину (Сухомлинський, 1976, с.167).

Багато ідей В.О.Сухомлинського носили інноваційний характер і є актуальним в умовах сьогодення. В наш час оцінювання навчальних досягнень школярів першого класу здійсню-

ється словесно, а за рішенням педагогічної ради школи вербально можна оцінювати знання, вміння та навички здобувачів освіти другого класу (Нова українська школа: порадник для вчителя, 2019). У Сухомлинського оцінка, яку отримував школяр, характеризувала результат роботи (фактичні знання) і зусилля які докладав учень. Поряд із оцінкою вчитель записував «працював сумлінно» або «працював недостатньо, міг досягнути кращих результатів». Василь Олександрович балом оцінював здобутки школярів лише тоді, коли оцінка була позитивною. Протягом чотирьох років навчання дітей у початкових класах В.Сухомлинський ніколи не ставив незадовільних оцінок. Розумову працю він оцінював лише тоді, коли дитина досягнула позитивних результатів. Оцінка, на думку вченого, повинна прийти тоді, коли дитина розуміє залежність якості своєї розумової праці від особистих зусиль, затрачених на навчання. В оцінку в початковій школі повинно бути закладено оптимістичне, життєрадісне начало, щоб дитина не втрачала віри у свої сили, не відчувала, що в неї щось не виходить. Кожна робота для учня початкової школи має бути хоча б маленьким просуванням вперед, а такий інструмент як двійка та одиниця повинен існувати, щоб ним ніколи не користуватися (Сухомлинський, 1976, с. 77).

Вивчення творчого доробку Василя Олександровича дозволяє констатувати, що існує тісний взаємозв'язок між рівнем домагань особистості та оцінюванням її освітніх досягнень. Щоб вміти управляти рівнем домагань, Сухомлинський радить дотримуватися таких правил (Сухомлинський, 1976, с. 554–555).

По-перше, не можна допускати, щоб у колективі запанувало переконання, що цей учень у всьому сильний, а той у всьому слабкий. В. Сухомлинський переконаний, що психологічна установка, що я ні на що нездатний, породжує байдужість до себе, принижує рівень домагань. Щоб уникнути цього, педагог пови-

нен допомогти школяреві з певної теми отримати найвищу оцінку. Це допоможе учневі відчутти себе особистістю, розвинути свою волю.

По-друге, не можна допускати щоб здібності кожної дитини протягом усіх років навчання були на одному й тому ж рівні.

По-третє, не можна допускати, щоб вихвалялися успіхи, досягнуті без значних зусиль. Успіх, на думку Василя Олександровича Сухомлинського, це сумлінна праця. Оцінка, отримана без докладання певних зусиль, знижує рівень домагань особистості.

Оцінка, за В. Сухомлинським, є одним із найтонших інструментів виховання. Щоб ефективно ним користуватися, наводимо декілька порад вченого:

– нехай оцінок буде менше, але кожна із них буде вагомішою, значнішою;

– ніколи не ставити незадовільної оцінки, якщо учень не міг через ті чи інші обставини опанувати знання;

– взагалі непотрібно ставити оцінок, якщо знання учнів туманні, в їх уявленні про речі та явища, які вивчаються, є якісь неясності;

– потрібно уникати запитань, відповіді на які повторювали б те, що викладав педагог або є заученим з книжки (Сухомлинський, 1976, с. 465–466).

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати наукового пошуку дозволяють констатувати, що педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо організації оцінювання навчальних досягнень школярів носили інноваційний характер і не втратили значимості у наш час. Встановлено, що оцінювання носило формульований характер і базувалося на любові до дитини, вірі у її здатність бути кращою, глибокому знанні дитячої природи і потреб особистості. Заслужують на увагу поради Сухомлинського про сутність і значимість оцінки, взаємозв'язку оцінювання та рівня домагань особистості й конкретні рекомендації щодо оцінювання навчальних здобутків школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> (дата звернення 20.01. 2024).
2. Закон України Про освіту № 2145-VIII, від 05.09.2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 25.01.2024).
3. Закон України Про повну загальну середню освіту № 463-IX, від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення 22.01.2024).

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 27.01.2024).
5. Нова українська школа: poradnyk dlia vchytelia / za zag. red. N. M. Bibik. Kyiv : LTD, 2019. 208 s.
6. Підгорна О., Береговська Т. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. URL: <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky> (дата звернення 10.01.2024).
7. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу : вибрані твори. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 408–637.
8. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості : вибрані твори. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 1. С. 5–206.
9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : вибрані твори. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 3. С. 7–279.
10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві : вибрані твори. Київ : Рад. школа, 1976. Т. 2. С. 417–654.

REFERENCES:

1. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity. [State Standard for Primary Education] Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]
2. Zakon Ukrainy Pro osvitu No 2145-VIII. [Law of Ukraine On Education No2145-VIII dated September 5, 2017]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy Pro povnu zahalnu seredniu osvitu №463-IX [Law of Ukraine On Comprehensive General Secondary Education № 463-IX dated January 16, 2020] (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> [in Ukrainian]
4. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly [New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Bibik, N. M. (Eds). (2019). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: a guide for teachers]. Kyiv : LTD [in Ukrainian]
6. Pidhorna, O., Berehovska, T. (2021). Hcho take formuvalne otsiniuvannya, chomu vono potribne uchnyam i yaki osnovni vyklyky [What is formative assessment, why do students need it, and what are the main challenges]. Retrieved from <https://nus.org.ua/view/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky> [in Ukrainian]
7. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Metodyka vykhovannya kolektyvu [Methodology of team education].(Vol. 1), (pp. 408–637). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian]
8. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Problemy vykhovannya vsebichno rozvynenoï osobystosti [...].(Vols. 1), (pp. 5–206). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian]
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sertse viddaiu ditiam [...].(Vols. 3), (pp. 7–279). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian]
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sto porad uchytelevi [...].(Vols. 2), (pp. 417–654). Kyiv : Rad. shkola [in Ukrainian]

УДК 373.3.011.2:502/504

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.7>

Тетяна ПАВЛОВА

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

ORCID: 0000-0003-2388-6636

Бібліографічний опис статті: Павлова, Т. (2024). Формування екологічної компетентності молодших школярів: діяльнісний підхід. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 42–51, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.7>

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

У статті обґрунтовано актуальність проблеми розвитку екологічної компетентності молодших школярів у контексті соціальних і освітніх викликів в Україні і світі з опорою на нормативні документи міжнародного й вітчизняного рівнів, узагальнення даних компаративних досліджень.

Визначено концептуальні підходи до змісту вихідної дослідницької категорії «екологічна освіта» у варіативних поглядах на її складники, технологічні характеристики як компетентнісного результату шкільної екологічної освіти у діяльнісному вимірі; конкретизовано зміст і педагогічну сутність формування екологічної компетентності молодших школярів на уроках і в позаурочній діяльності, що полягає у цілеспрямованому формуванні системи екологічних норм поведінки, розвитку навичок раціонального природокористування; формуванні емоційно-ціннісного ставлення до природи як універсальної, унікальної цінності, що має право на існування незалежно від користі для людини.

Розроблено діагностичну програму дослідження стану екологічної освіти в початкових класах, на основі запитів вчителів щодо ефективності змін в змістовому і процесуальному забезпеченні. Встановлено, що саме в школі I ступеня діяльнісний підхід є визначальним в екологічній освіті, оскільки через діяльність дитина пізнає навколишній світ і набуває досвіду природоохоронної поведінки.

На основі одержаних даних узагальнено вимоги до результативності екологічної освіти, передбачені в Національній рамці кваліфікації України, Державному стандарті початкової освіти, Типових освітніх програмах за циклами навчання.

Зроблено висновки щодо ефективності окремих методів екологічної освіти (виконання проєктів; участь у волонтерських заходах; розігрування ситуацій морального вибору, пов'язаних з безпечною поведінкою в природі; подорожі-спостереження; розв'язання природничих задач). Для підвищення результативності екологічної освіти вважається за доцільне збільшити кількість інтерактивних форм екологічного навчання; розробити наскрізну взаємоузгоджену програму формування екологічної компетентності на всіх ступенях шкільної освіти; створити систему комплексного оцінювання екологічних компетентностей учнів.

Ключові слова: екологічна компетентність, молодший школяр, діяльнісний підхід, шкільна екологічна освіта.

Tetiana PAVLOVA

Researcher of the Primary Education Department, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Sichovykh Striltsiv str., 52D, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-2388-6636

To cite this article: Pavlova, T. (2024). Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkoliariv: diialnisnyi pidkhid [Formation of ecological competence of younger school-age students: the activity-based learning dimension]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 42–51, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.7>

FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL-AGE STUDENTS: THE ACTIVITY-BASED LEARNING DIMENSION

The article substantiates the relevance of the problem of the development of ecological competence of younger schoolchildren in the context of social and educational challenges in Ukraine and the world, relying on normative documents of the international and domestic levels, summarizing the data of comparative studies.

Conceptual approaches to the content of the initial research category "ecological education" in variable views on its components, technological characteristics as a competence result of school ecological education in the activity-based learning dimension are defined; the content and pedagogical essence of the formation of ecological competence of younger schoolchildren in lessons and in extracurricular activities is specified, which consists in the purposeful formation of a system of ecological knowledge about the interrelationships in nature, the influence of human activity on natural processes; education of ecologically appropriate behavioral norms, development of skills of rational nature use; formation of a spiritual and valuable attitude towards nature as a universal, unique value, which has the right to exist regardless of the benefit to a man.

A diagnostic program for researching the state of ecological education in elementary grades has been developed based on teachers' requests regarding the effectiveness of changes in content and procedural provision. It has been established that it is in the 1st degree school that the activity-based approach is decisive in ecological education, because through activities the child gets to know the world around him/her and acquires experience in environmental protection behavior.

On the basis of the obtained data, the requirements for the effectiveness of ecological education, provided in the National Qualifications Framework of Ukraine, the State Standard of Primary Education, and Typical Curricula by learning cycles, are summarized.

The conclusions have been drawn regarding the effectiveness of certain methods of ecological education (doing projects; participation in volunteer activities; acting out situations of moral choice related to safe behavior in nature; observation trips; solving natural problems).

To increase the effectiveness of ecological education, it is considered expedient to boost the number of interactive forms of ecological education; to develop the cross-cutting mutually agreed program for the formation of ecological competence at all levels of school education; to create a system of comprehensive assessment of students' ecological competencies.

Key words: *environmental competence, primary school student, activity-based approach, school environmental education.*

Актуальність проблеми зумовлена соціальними й освітніми викликами, що постали перед людством у зв'язку з незадовільним станом навколишнього середовища, порушенням балансу взаємодії людини і природи щодо раціонального природокористування, недостатнім рівнем уваги до екологічної освіти, формування свідомої еколого доцільної поведінки в різних вікових категорій населення.

Актуальність проблеми формування екологічної свідомості і поведінки здобувачів освіти підсилюється тим, що «їхня обізнаність з екологічною проблематикою є фрагментарною, недиференційованою, вони краще орієнтуються в глобальних екологічних проблемах, ніж у проблемах своєї місцевості, країни; значна частина (від чверті до третини) учнів загальноосвітніх навчальних закладів вважають себе непричетними до розв'язання проблем довкілля, а інші, хто усвідомлює особисту причетність до екологічних проблем, убачають її в дотриманні елементарних правил поведінки в природі і не усвідомлюють екологічного значення вчинків, пов'язаних з опосередкованим використанням природних ресурсів» (Біла, 2010, 49).

Водночас саме шкільна екологічна освіта визнана одним із найдієвіших інструментів становлення екологічної свідомості особистості шляхом формування відповідних знань, умінь, навичок і цінностей у найбільш сензитивний період розвитку дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій із заявленої проблеми дозволив науковцям Т.М. Байбарі, О.І. Пометун, О.Л. Пруцаковій, В.В. Рогозі, Т.В. Коршевнюк визначити концептуальний рівень її опрацювання щодо категоріального складу вихідних понять, а також варіативних поглядів на сутність і характеристики відповідального ставлення до природи в діапазоні від споживацького до ціннісного, що ґрунтується на моральних засадах.

Вагомий внесок у теорію і методику екологічного виховання молодших школярів у системі початкової освіти здійснила Т.М. Байбара. Учена обґрунтувала модель формування екологічних уявлень у процесі вивчення природознавства в початковій школі; визначила комплекс педагогічних умов (організаційно-методичних та психолого-педагогічних), ефективних для формування екологічних уявлень молодших школярів; експериментально довела необхідність урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів у процесі засвоєння ними екологічних знань та уявлень на уроках природознавства.

У працях вітчизняних науковців А.О. Логінової, Н.А. Пустовіт, Г.С. Тарасенко обґрунтовано технологічні підходи до екологічної шкільної освіти як окремого елемента загальної системи освіти й інтегративного, що забезпечить досягнення принципово нового результату – сформованих ключових і предметних компетент-

ностей. У наукових доробках Т.М. Засекиної, Л.П. Величко екологічна освіта потребує інтенсифікації за умови застосування діяльнісного підходу з акцентом на практико спрямовані форми співпраці учнів у проєктній діяльності, розв'язання ситуацій, що передбачають застосування відповідальної поведінки в довкіллі.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні актуальності проблеми формування екологічної компетентності молодших школярів як ключової в контексті викликів сьогодення, значення шкільного етапу навчання як визначального для пізнання навколишнього світу і засвоєння досвіду природоохоронної поведінки з опорою на нормативні державні і зарубіжні документи з відповідної проблематики, висновки даних експериментального дослідження стану екологічної освіти в Україні; узагальнень щодо підвищення її результативності на засадах діяльнісного підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усвідомлення незадовільного стану навколишнього середовища зумовило необхідність людству трансформувати ставлення до проблем екології. Як результат зусиль щодо з'ясування можливостей змінити ситуацію з'явилися національні проєкти і рухи громадських організацій, професійних асоціацій екологів.

Необхідність і важливість екологічної освіти відображено в низці міжурядових форумів і документів, починаючи з 1970-х років як стратегія для вирішення зростаючої тенденції нарощення екологічних проблем: Конференція ООН з питань навколишнього середовища людини в Стокгольмі (UN, 1972), Белградська хартія (UNESCO, 1976), Тбіліська декларація (UNESCO, 1978), Доповідь Брундтланд (WCED, 1987), Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро (UNCED, 1992) та Йоганнесбурзький саміт (UN, 2002).

У рамках дослідження #LearnForOurPlanet («Навчайтеся заради нашої планети») були проаналізовані навчальні плани і освітні програми 46 країн-членів ЮНЕСКО. 92 % з них містили принаймні одне посилання на екологічну тематику, проте глибина її включення була в середньому дуже низька. У дослідженні відзначається, що приділяється недостатня увага соціально-емоційним навичкам і компетенціям, орієнтованих на дії, які є ключовими для діяльності в галузі навколишнього середовища; також підкреслюється необхідність впрова-

дження освіти для сталого розвитку з акцентом на когнітивні навички, соціальне та емоційне навчання, навички співпраці, вирішення проблем, розвиток стійкості (UNESCO, 2021).

Дослідниця в галузі компаративістики О.І. Локшина на основі зіставного аналізу продуктивних ідей щодо забезпечення екологічної освіти в країнах Європейського Союзу дійшла висновку про пріоритетність володіння «сформованим набором ставлень (attitudes): критичного мислення, почуття солідарності й відповідальності» (Локшина, 2009, 182).

Незважаючи на кількість досліджень про сутність екологічної освіти та способи її реалізації, концептуалізація понять, які стосуються навколишнього середовища, нерідко суперечлива (Тані, 2006, 10).

Це стосується, передовсім, різниці в поглядах на ставлення до навколишнього середовища як об'єкта господарювання (споживацьке ставлення); як досвіду ціннісного ставлення; як соціально або культурно сформоване явище, що властиве певному суспільству (Тані, 2006, 3).

У сучасних умовах пріоритетними визнаються моральні цінності як складники шкільної екологічної освіти. Проєкти модернізації екологічної освіти повинні забезпечити реалізацію підходів до формування такого рівня екологічної культури, який сприятиме досягненню екологічної культури, збалансованого стану у взаємодії "людина – природа". Шляхом прямого навчання, інтеграції екологічних тем у навчальну програму школи систематично формують в учнів розуміння екологічних концепцій, підвищують екологічну свідомість та сприяють формуванню сталої поведінки.

Згідно з останніми дослідженнями, лише екологічно освічені та культурні громадяни здатні усвідомлювати наслідки своєї життєдіяльності для довкілля та дотримуватися принципів сталого розвитку. Шкільна екологічна освіта повинна ґрунтуватися на принципах безперервності, міждисциплінарності, зв'язку навчання з реальним життям.

Сукупність напрацювань у різних галузях засвідчила необхідність створення нормативної бази екологічної освіти, що могла б узгоджувати і регулювати навчально-методичне забезпечення для всіх рівнів формальної і неформальної освіти. Таку роль реалізує Концепція екологічної освіти в Україні, яка з одного боку,

виконує функцію самостійного елемента загальної системи освіти і з іншого – виконує інтегративну роль щодо об'єднання всіх її компонентів. Основною метою в документі визначено формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності (Про концепцію, 2001).

Відносини школярів із природою – процес обопільного впливу учнів на природу і природи на учнів. Ученими О.Л. Пруцаковою, Н.А. Пустовіт, А.О. Логіновою, Г.П. Тарасюк встановлено, що ці відносини залежать від моральних настанов, ставлення до природи, які обумовлюють екологічно доцільну діяльність. Вплив учнів зумовлений безпосередньою та опосередкованою повсякденною діяльністю у довкіллі, насамперед – споживанням ресурсів у побутово-повсякденній практиці (Етика, 2019, 13).

Приклад реалізації такого підходу відображено в навчально-методичному комплексі, розробленому в 2011 – 2014 роках в Інституті педагогіки НАПН України у межах міжнародного проекту «Освіта для стійкого розвитку» (Пометун, 2011).

У нормативних матеріалах для початкової школи, які узгоджуються з відповідною Концепцією, зокрема у типовій освітній програмі, розробленій під керівництвом О.Я. Савченко, посилено акценти щодо екологічної грамотності в структурі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Набувають пріоритетного значення норми поведінки дитини серед природи, залучення дітей молодшого шкільного віку до участі в природоохоронній діяльності; особлива увага приділяється спостереженням за навколишньою природою під час екологічних подорожей, краєзнавчих розвідок.

Проблема формування компетентності молодших школярів актуалізується у зв'язку із запровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти (2018 р.). У документі визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання у вигляді компетентностей, серед яких – екологічна, що передбачає «усвідомлення основ екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів» (Про внесення, 2019).

Згідно з Концепцією екологічної освіти в Україні, її основною метою є формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, вироблення навичок екологічно доцільної життєдіяльності, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні людини до природи як універсальної, унікальної цінності. Екологічна освіта, з одного боку, повинна бути самостійним елементом загальної системи освіти, і з іншого боку, виконувати інтегративну роль у всій системі освіти (Про концепцію, 2001).

Цілі й завдання кожної освітньої галузі спрямовують педагогів на досягнення принципово нового результату навчання – сформованих ключових і предметних компетентностей.

У напрацюваннях вітчизняних і зарубіжних науковців Т.М. Байбари, Н.М. Бібік, О.І. Пометун, Дж. Равена, О.Я. Савченко та ін. відображено концептуальні аспекти компетентнісного підходу. Загальний аналіз сутності поняття «компетентність», порівняльну характеристику ключових компетентностей у європейських освітніх системах здійснили О.І. Локшина, О.І. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко. Методичні аспекти проблеми формування у молодших школярів предметних компетентностей розкриті в публікаціях науковців – Т.М. Байбари, О.В. Вашуленко, І.П. Гудзик, Н.С. Коваль, В.О. Мартиненко, О.В. Онопрієнко, К.І. Пономарьової та ін.

Аналіз досліджень із екологічної тематики І.В. Андрусенко, Т.М. Байбари, Н.С. Коваль, Н.А. Пустовіт дозволив визначити екологічну компетентність, як застосування на практиці, закономірностей, правил і принципів екологічно доцільної поведінки

Діяльнісний підхід у всіх проаналізованих дослідженнях визначається як ефективний у формуванні екологічної компетентності молодших школярів: через діяльність дитина пізнає навколишній світ; набуває досвіду природоохоронної поведінки. Цей підхід передбачає залучення учнів до практичних форм роботи, таких як дослідницькі проекти, подорожі-спостереження, майстер-класи, що дозволяють безпосередньо взаємодіяти з об'єктами природи. Дослідниця Т.М. Засекіна зазначає, що «діяльнісний підхід полягає у спрямуванні всіх педагогічних заходів на організацію інтен-

сивної діяльності учнів, через яку вони засвоюють способи пізнання і перетворення світу, формують і вдосконалюють особистісні якості» (Засекіна, 2020, 184).

Учена О.В. Онопрієнко визначає, що «оскільки компетентність – це складне особистісне утворення, то воно формується протягом тривалого періоду, навіть протягом життя». Саме на етапі початкової освіти закладаються базові компетентності, екологічні настанови та моделі поведінки дитини (Онопрієнко, 2020, 9).

Уперше як нормативну вимогу екологічну компетентність серед ключових було зафіксовано в Законі «Про освіту» (2017 р.). Конкретизовано на рівні дескрипторів в інших нормативних документах – Національній рамці кваліфікації України (НРК), Державному стандарту початкової освіти, типових освітніх програмах.

Так, в НРК структуровано вимоги до ключових компетентностей за такими компонентами: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність.

Щодо екологічної компетентності, то конкретизуємо їх опис:

- знання (елементарні фактологічні знання про довкілля; розуміння найпростіших причинно-наслідкових та просторово-часових зв'язків);

- уміння (виконання елементарних завдань у відомих однотипних ситуаціях, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб);

- комунікація (ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших, інтеграція до соціальних груп);

- автономність і відповідальність (самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом) (Про затвердження, 2011).

У Державному стандарті початкової освіти відповідно до першого рівня Національної рамки кваліфікацій, окреслено зміст освіти, розподіл між освітніми галузями. Екологічна компетентність виражена в таких вимогах, що дозволяють усунути суперечності між теоретичними знаннями та їх використанням у конкретних життєвих ситуаціях: «екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних

ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства» (Про внесення, 2019).

Таким чином, зіставний аналіз базових документів, які визначають вимоги до норми освіченості здобувачів освіти початкової школи, показує їх взаємоузгоджений характер, що дозволяє діагностувати результативність за показниками компетентнісного підходу.

Педагогічна сутність результатів екологічної компетентності полягає у комплексному формуванні знань, ставлень і поведінкових норм, необхідних для екологічно грамотної взаємодії людини і природи.

У працях науковців Т.М. Байбари, В.В. Вербицького, Н.А. Пустовіт визначено основні критерії ефективності екологічної освіти:

- когнітивний: стосується рівня екологічних знань учнів, а саме: обізнаність з основними екологічними поняттями (екологія, екосистема, біорізноманіття тощо) та основними законами природи; розуміння причиново наслідкових зв'язків у природі, взаємозалежності всіх компонентів екосистеми; усвідомлення впливу людської діяльності на стан довкілля та наслідків цього впливу.

- емоційно-ціннісний критерій відображає сформованість емоційно-ціннісного ставлення до природи: позитивне емоційно-ціннісне ставлення до об'єктів живої та неживої природи; усвідомлення естетичної, пізнавальної, оздоровчої цінності природи; розуміння потреби бережливого ставлення до неї.

- діяльнісно-практичний критерій характеризує досвід практичної

- природоохоронної діяльності: уміння аналізувати наслідки впливу людини на природу, оцінювати екологічні ситуації та приймати відповідні рішення; навички екологічно доцільної поведінки в природі, догляду за рослинами і тваринами; досвід участі в природоохоронних заходах.

У змісті навчальної програми з природничої галузі домінує екологічне спрямування, що передбачає розуміння дитиною відповідальності за свої дії у поводженні з природою. Тому у процесі навчання в початкових класах особливе місце відводиться формуванню таких мотивів бережливого ставлення до природи: гуманні (вияви співчуття, доброти до живих організмів); пізнавальні (прагнення до пізнання природи); економічні (розуміння прак-

тичної цінності природи як джерела існування людини); естетичні (розуміння краси навколишнього) (Типова, 2022).

У процесі навчання молодший школяр набуває компетентностей, що окреслюються такими результатами: відкриває світ природи, набуває досвіду в її дослідженні, шукає відповіді на запитання, спостерігає за навколишнім світом, експериментує та створює навчальні моделі, виявляє допитливість та отримує радість від пізнання природи; опрацьовує та систематизує інформацію природничого змісту, отриману з доступних джерел, та презентує її у різних формах; критично оцінює факти, поєднує досвід з набутих раніше і творчо його використовує для розв'язування проблем природничого характеру (Типова, 2022).

Як стверджувала дослідниця Т.М. Байбара, ефективним з огляду на сутність і механізми в розвитку природознавчої предметної компетентності є її формування у молодших школярів в такі способи: засвоєння учнями необхідного обсягу складових природознавчої компетенції (знання, уміння, навички, способи діяльності, ціннісно-сміслові орієнтації); набуття природознавчої компетентності, здатності розв'язувати коло соціально й особистісно значущих пізнавальних і практичних завдань щодо реальних об'єктів природи; розвитку природознавчої компетентності, підвищення рівня її узагальнення та інтеграції з предметними компетентностями інших освітніх галузей до рівня ключових (Байбара, 2012, 218). Таким чином, екологічне спрямування навчання зумовлює виявлення зв'язків між неживою та живою природою, залежність росту і розвитку рослин

від світла, тепла, вологи; зв'язок зовнішнього вигляду тварин із середовищем проживання, способом живлення, захистом від ворогів. Пріоритетними стають норми поведінки дитини серед природи, участь в елементарній природоохоронній діяльності.

У дослідженнях Н.М. Бібік, Т.С. Павлової особлива увага приділяється організації спостереженням за навколишньою природою під час подорожей-спостережень, краєзнавчих розвідок, що сприяє розвитку спостережливості, виникненню інтересу до природи, тобто розвитку їхніх пізнавальних здібностей (Бібік, Павлова, 2021, 67).

Екологічна свідомість молодших школярів здебільшого залежить від екологічних переконань та життєдіяльності батьків і їхніх вчителів.

Для з'ясування позиції вчителів щодо рівня забезпечення екологічної освіти молодших школярів нами було розроблено питальник у формі анкети, яка охопила систему питань тестового характеру (з вибором однієї або кількох прийнятних відповідей із запропонованих варіантів) і у вигляді питань, що передбачали відкрити розгорнуту відповідь учасника / учасниці опитування.

У дослідженні взяли участь 58 респондентів із числа учасників учительських спільнот освітян у фейсбуку, що працюють у галузі початкової освіти.

Відповідаючи на питання 1: «**Чи достатньою мірою навчальні курси/предмети забезпечують екологічну освіту молодших школярів?**», 36 (63,8%) респондентів дали позитивну відповідь; 22 респонденти (36,2%) – відповіли «Ні». Покажемо цей розподіл на діаграмі (рис. 1).

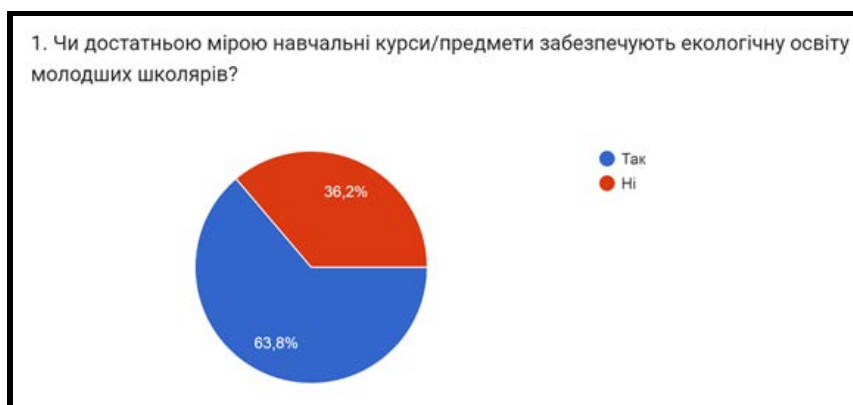


Рис. 1. Дані опитування вчителів щодо забезпечення екологічної освіти молодших школярів

Отримані дані засвідчують, що більшість опитаних вчителів вважають, що навчальні курси та предмети забезпечують достатній рівень екологічної освіти для молодших школярів. Водночас значна частина респондентів – 36,2% – висловили протилежну думку, що вказує на наявність певних прогалин і недоліків в екологічній складовій початкової освіти.

Отже, результати опитування демонструють, що в цілому вчителі позитивно оцінюють рівень екологічної освіти молодших школярів. Проте, на думку третини респондентів, існують можливості для її вдосконалення через оновлення змісту навчальних предметів, запровадження додаткових курсів екологічного спрямування тощо.

Щодо питання 2: **«Якими темами можна доповнити зміст початкової екологічної освіти?»**, можна зробити такі узагальнення:

1. Найчастіше вчителі вказували на необхідність доповнення практичного блоку програми способами сортування сміття, конкретизації заходів охорони довкілля рідного краю та практичної природоохоронної діяльності.

2. Другу за чисельністю групу склали відповіді щодо включення у зміст екологічних проблем, їхніх причин і наслідків.

3. Окремі респонденти вказали на необхідність розкриття питань особистого впливу людини на навколишнє середовище; формування екологічної поведінки в повсякденному житті.

4. Деякі респонденти зазначили потребу в проведенні більшої кількості практичних занять екологічного спрямування.

Отже, на думку вчителів, для покращення екологічної освіти молодших школярів варто розширити коло тем, акцентувати увагу на практичній, діяльнісній складовій навчання. Тобто, можна констатувати запит вчителів на розширення екологічних тем у початковій школі за зазначеними напрямками.

На основі проаналізованих відповідей на питання 3: **«Виконання яких завдань екологічного плану викликають у дітей зацікавлення?»**, можна виділити такі завдання екологічного спрямування у початковій школі, що викликають у дітей зацікавлення:

1. Діти з задоволенням виконують практичні завдання по організації роздільного збору відходів.

2. Проектна та дослідницька діяльність, яка передбачає вивчення стану довкілля, проведення експериментів, екскурсій, виконання завдань практичного характеру: вирощування рослин, догляд за тваринами тощо.

3. Творчі та інтерактивні види роботи. Дітям подобається виконувати нестандартні, творчі завдання у формі ігор, майстер-класів, малювання, виготовлення різноманітних виробів екологічної тематики.

Отже, вчителі виокремлюють переважно завдання практичного, прикладного характеру, які залучають школярів до активної діяльності. Важливим мотиваційним фактором є відчуття користі – можливості покращити стан довкілля власноруч. Про результативність таких завдань свідчать високий рівень зацікавлення та задоволеності дітей.

На основі названих відповідей вчителів на питання 4: **«Виконання яких завдань екологічного змісту становлять труднощі?»**, можна зробити такі узагальнення щодо складних для виконання завдань з екологічної тематики:

1. Найчастіше респонденти вказували на труднощі з розв'язуванням природничих задач, що пов'язується з відсутністю зв'язку з раніше вивченим, переважанням теоретичного базису знань.

2. Певні складнощі виникають з виконанням проєктів та дослідницької діяльності, що вимагають самостійності та творчого мислення, потребують ілюстрування, алгоритмізації дій.

3. Деякі завдання викликають труднощі через об'єктивні обставини – відсутність можливості спостережень та дослідів у природному середовищі, недостатня залученість батьків до екологічної проблематики.

Учителі наголошують на важливості практичної, діяльнісної спрямованості екологічних завдань, що сприятиме кращому засвоєнню матеріалу та формуванню природоохоронних навичок.

Щодо питання 5: **«Оцініть ефективність для навчання перелічених методів і прийомів за 5-ти бальною шкалою»**: виконання проєктів; участь у волонтерських заходах; майстерні (виготовлення годівнички для птахів, екологічного календаря та ін.); розігрування ситуацій морального вибору, пов'язаних з безпечною поведінкою в природі; подорожі-спостереження; розв'язання природничих задач;

5. Оцініть ефективність для навчання перелічених методів і прийомів за 5-ти бальною шкалою:

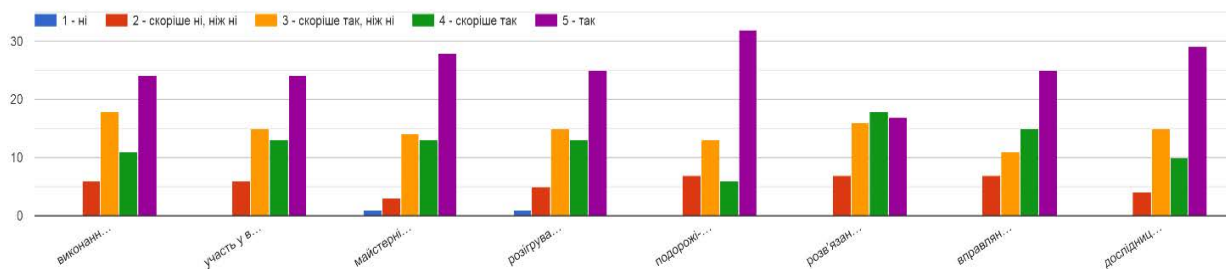


Рис. 2. Дані оцінки ефективності

вправлення у застосуванні способів безпечної поведінки в довкіллі; дослідницька діяльність можна зробити узагальнення у вигляді діаграми (рис. 2).

На основі одержаної діаграми можна дійти висновку щодо ефективності окремих методів і прийомів екологічного навчання, що використовуються в практичній освіті:

1. Найвище вчителі оцінили ефективність виконання проектів (4,7 бали): це свідчить, про те, що проектна діяльність виправдовує себе у засвоєнні екологічних знань та формуванню відповідального ставлення до природи.

2. Дослідницька діяльність (4,5 балів) та участь у волонтерських заходах також оцінено високими балами за рівнем ефективності (відповідно 4,5 та 4,4 бали).

3. Позитивну підтримку одержали практико орієнтовані методи організації екологічної діяльності, як от: майстерні, подорожі-спостереження та розігрування ситуацій морального вибору (4,3-4 бали).

4. Найменш ефективним вчителі вважають розв'язання природничих задач (3,6 бали). Як вказують практики, вони передбачають аналітичний підхід до розв'язання, ґрунтуються на переважно теоретичному базисі знань.

Отже, за даними дослідження вчителі віддають перевагу ефективним практико орієнто-

ваним методикам, що ґрунтуються на активній участі дітей і дають їм змогу виявити екологічну компетентність у конкретних ситуаціях.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Для підвищення результативності екологічної освіти вважається за доцільне збільшити кількість інтерактивних форм екологічного навчання; розробити наскрізну взаємоузгоджену програму формування екологічної компетентності на всіх ступенях шкільної освіти; створити систему комплексного оцінювання екологічних компетентностей учнів; з метою забезпечення безперервності та наступності цього процесу налагодити взаємодію з педагогами освітніх ланок загальної середньої освіти, починаючи з дошкілля.

Таким чином, екологічна освіта за умови взаємозалежного відображення ціннісних і діяльнісних аспектів спроможна забезпечувати умови для набуття досвіду активної участі школярів у посильній для кожного вікового періоду екологічно спрямованій взаємодії з навколишнім середовищем.

Перспективи подальших досліджень можуть стосуватися порівняльної ефективності наявних програм, курсів, ресурсного забезпечення процесу формування екологічної компетентності молодших школярів у різних умовах організації навчання (очне, дистанційне, змішане).

ЛІТЕРАТУРА:

- Байбара Т. М. Поточна перевірка навчальних досягнень учнів з природознавчої складової курсу «Я у світі». Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів 3-4 класів: посібник/Савченко та ін. Київ, 2012. С. 218.
- Бібік Н., Павлова Т. Організація навчання в 4 класі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Організація освітнього процесу в початковій школі: Методичні рекомендації. Орієнтовні календарно-тематичні плани. 4 клас. Київ, 2021. С. 67. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Organization_of_educational_process_PRINT_1.pdf
- Біла книга національної освіти України / За заг. ред. акад. В. Г. Кременя. Київ, 2010. С. 49.

4. Етика відносин з природою: навчально-методичний посібник /О. Пруцакова, Н. Пустовіт, А. Логінова, Г. Тарасюк. Кропивницький, 2019. С.13.
5. Засекіна Т. М. Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ, 2020. С. 184. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729967/3/monografiya_integrachia.pdf
6. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ, 2009. С. 182. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>
7. Онопрієнко О.В. Інструментарій оцінювання результатів компетентнісно орієнтованого навчання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020.С. 9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722959>
8. Пометун О.І., Сущенко І.М., Онопрієнко О.В., Цимбалару А.Д. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку: Метод. посібник для вчителів 3 – 4 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ, 2011. 112 с. URL: https://www.ippo.if.ua/images/stories/Rizne/manual_my_happy_planet.pdf
9. Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти: Закон України (2019 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
10. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Закон України (2011 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
11. Про освіту: Закон України (2017 р.). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
12. Про концепцію екологічної освіти в Україні. Закон України (2001 р.) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
13. Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти, розроблена під керівництвом О.Я. Савченко (3-4 класи) (2018 р.). URL: <https://undip.org.ua/library/typova-osvitnia-prohrama-dlia-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-rozroblena-pid-kerivnytstvom-o-ya-savchenko-3-4-klasy/>
14. Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education (2021) UNESCO, 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362> (in English)
15. Tani S. Multiple meanings but limited visions: the concept of the environment in environmental education. *Sustainable development through education*. 2006. № 268. P. 3-13 URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/multiple-meanings-but-limited-visions-the-concept-of-the-environm> (in English)

REFERENCES:

1. Baibara T. M. (2012) Potocna perevirka navchalnykh dosiahnen uchniv z pryrodnavchoi skladovoi kursu «Ia u sviti» [Ongoing testing of students' learning achievements in the natural science component of the course "I am in the World"] Kontrol ta otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv 3-4 klasiv: posibnyk / Savchenko. Kyiv, 310 p. (in Ukrainian)
2. Bibik N., Pavlova T. (2021) Orhanizatsiia navchannia v 4 klasi intehrovanoho kursu «Ia doslidzhui svit» [Organization of teaching in the 4th grade of the integrated course "I Explore the World"]. Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli: Metodychni rekomendatsii. Oriientovni kalendarno-tematychni plany. 4 klas. Kyiv, 148 p. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/12/Organization_of_educational_proces_PRINT_1.pdf (in Ukrainian)
3. Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy [White paper on national education in Ukraine] / Za zah. red. akad. V. H. Kremenia (2010) Kyiv, 342 p. (in Ukrainian)
4. Etyka vidnosyn z pryrodoiu [Ethics of relations with nature]: navchalno-metodychnyi posibnyk /O. Prutsakova, N. Pustovit, A. Lohinova, H. Tarasiuk (2019) Kropyvnytskyi, 180 p. (in Ukrainian)
5. Zasiiekina T. M. (2020) Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia [Integration in school science education: theory and practice: Monograph]. Kyiv. 400 p. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729967/3/monografiya_integrachia.pdf (in Ukrainian)
6. Learn for our planet: a global review of how environmental issues are integrated in education (2021) UNESCO, 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377362> (in English)
7. Lokshyna O.I. (2009) Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.): monohrafiia. [The content of school education in the European Union: Theory and Practice (the second half of the twentieth – the beginning of the twenty-first century): Monograph]. Kyiv. 403 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435> (in Ukrainian)
8. Onopriienko O.V. (2020) Instrumentarii otsiniuvannia rezultativ kompetentnisno oriietovanoho navchannia molodshykh shkoliariv [Tools for assessing the results of competence-based oriented teaching of primary schoolchildren]: metodychnyi posibnyk. Kyiv, 72 p. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722959> (in Ukrainian)
9. Pomետun O.I., Sushchenko I.M., Onopriienko O.V., Tsymbalaru A.D. (2011) Moia shchaslyva planeta: Uroky dlia stiikoho rozvytku [My Happy Planet: Lessons for sustainable development]: Metod. posibnyk dlia vchyteliv 3 – 4 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv. 112 p. URL: https://www.ippo.if.ua/images/stories/Rizne/manual_my_happy_planet.pdf (in Ukrainian)

10. Pro kontseptsiiu ekolohichnoi osvity v Ukraini: Zakon Ukrainy [On the concept of environmental education in Ukraine: Law of Ukraine] (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text> (in Ukrainian)
11. Pro vnesennia zmin do Derzhavnoho standartu pochatkovoї osvity: Zakon Ukrainy (2019 r.) [On Amendments to the State Standard of Primary Education: Law of Ukraine (2019)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (in Ukrainian)
12. Pro osvitu: Zakon Ukrainy (2017 r.) [On education: Law of Ukraine (2017)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian)
13. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii: Zakon Ukrainy (2011 r.) [On approval of the National Qualifications Framework: Law of Ukraine (2011)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (in Ukrainian)
14. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O.Ia. Savchenko 3-4 klas. (2018) [Model educational program for general secondary education institutions developed under the guidance of O.Y. Savchenko (grades 3-4) (2018)]. URL: <https://undip.org.ua/library/typova-osvitnia-prohrama-dlia-zakladiv-zahalnoi-serednoi-osvity-rozroblena-pid-kerivnytstvom-o-ya-savchenko-3-4-klasy/> (in Ukrainian)
15. Tani S. (2006) Multiple meanings but limited visions: the concept of the environment in environmental education. In S. Tani (Ed.), *Sustainable development through education: proceedings of the International Conference on Environmental Education, Helsinki, 14 June 2005* (pp. 3-13). (Research report, University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education; №. 268). URL: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/multiple-meanings-but-limited-visions-the-concept-of-the-enviroinm> (in English)

УДК 373.3:044

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.8>

Раїса ПРИМА

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики початкової освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Винниченка, 30, м. Луцьк, Україна, 43025
ORCID: 0000-0002-3278-1900

Ганна ГЕРАСИМЧУК

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, Волинський національний університет імені Лесі Українки, вул. Винниченка, 30, м. Луцьк, Україна, 43025
ORCID: 0009-0002-2362-4564

Бібліографічний опис статті: Пріма, Р., Герасимчук, Г. (2024). Steam-освіта як елемент навчання молодших школярів. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 52–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.8>

STEAM-ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті акцентовано увагу на STEAM-освіті, яка в умовах сьогодення є одним із провідних інноваційних трендів освітньої політики в усьому світі, й Україні зокрема. Констатовано, що у вітчизняному науковому дискурсі різноаспектно представлені теоретичні основи STEM-освіти. Виокремлено ключові завдання STEM-освіти, сформульовані Коаліцією STEM-освіти в Україні. Проаналізовано і схарактеризовано деякі аспекти STEAM-освіти як елементу навчання молодших школярів. Обґрунтовано чому STEAM-освіта є важливою в сучасному світі загалом і навчанні молодших школярів зокрема. Відзначено, що програми STEAM-освіти розроблені таким чином, щоб надати можливість здобувачам освіти розвивати креативність, творчість та ініціативність, а це, як відомо, є наскрізними вміннями, якими мають володіти випускники Нової української школи. Визначено етапи STEM-навчання (запитання або завдання, обговорення, конструювання, створення, тестування, реалізація), які не лише сприяють розвитку наукових та технологічних навичок молодших школярів, але і виховують у них креативність, творчий підхід до розв'язання проблем та впевненість у власних здібностях. Узагальнено, що STEM-навчання стає творчим простором реалізації світогляду молодшого школяра, де повноцінно втілюються його потреби, де здобувач від бажання зробити конкретний практичний продукт приходять до необхідності вивчення теорії, в тому числі і підвищити свій рівень володіння математичним апаратом і комп'ютерною грамотністю, застосовуючи певні технологічні прийоми. Наголошено, що вже сьогодні необхідно готувати молодших школярів до майбутніх запитів на ринку праці. Окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: молодший школяр, навчання, освітній процес, Нова українська школа, STEM-навчання, STEAM-освіта, технології.

Raisa PRIMA

Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Vynnychenka str., 30, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0000-0002-3278-1900

Hanna GERASIMCHUK

Student of the Second (Master's) Level of Higher Education, Specialty 013 Primary Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, Vynnychenka str., 30, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025
ORCID: 0009-0002-2362-4564

To cite this article: Prima, R., Gerasimchuk, G. (2024). Steam-osvita yak element navchannia molodshykh shkoliariv [Steam education as an element of education for younger students]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 52–56, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.8>

STEAM EDUCATION AS AN ELEMENT OF EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

The article focuses on STEAM education, which in today's conditions is one of the leading innovative trends in educational policy throughout the world, and in Ukraine in particular. It was established that the theoretical foundations

of STEM education are presented in various aspects in the domestic scientific discourse. The key tasks of STEM education formulated by the STEM Education Coalition in Ukraine are highlighted. Some aspects of STEAM education as an element of education for younger schoolchildren are analyzed and characterized. It is justified why STEAM education is important in the modern world in general and in the education of younger schoolchildren in particular. It was noted that the STEAM education programs are designed in such a way as to provide an opportunity for students to develop creativity, creativity and initiative, which, as is known, are all-round skills that graduates of the New Ukrainian School should possess. e stages of STEM education (questions or tasks, discussion, construction, creation, testing, implementation) are defined, which not only contribute to the development of scientific and technological skills of younger schoolchildren, but also educate them in creativity, a creative approach to solving problems and confidence in own abilities. It is summarized that STEM education becomes a creative space for the realization of the worldview of a junior high school student, where his needs are fully realized, where the student from the desire to make a concrete practical product comes to the need to study theory, including increasing his level of mastery of mathematical apparatus and computer literacy, and using certain technological techniques. It was emphasized that already today it is necessary to prepare younger schoolchildren for future demands on the labor market. Prospects for further scientific research are outlined.

Key words: junior high school student, education, educational process, New Ukrainian school, STEM education, STEAM education, technologies.

Актуальність проблеми. В реаліях динамічного XXI століття зі стрімким розвитком ІТ-галузей, нанотехнологій, робототехніки, суспільство має бути готовим до таких викликів, коли конкурентоспроможність людини, успішність побудови кар'єри й життєдіяльності загалом визначатиметься не кількістю здобутих знань, а здатністю навчатися впродовж життя, активно й повноцінно жити в глобалізованому інформаційному світі.

В умовах сьогодення одним із провідних інноваційних трендів освітньої політики в усьому світі, й Україні зокрема, є STEAM-освіта, яка націлює на створення та впровадження нових методів навчання та програм, які зможуть сформувати у сучасних здобувачів освіти творче, нестандартне мислення, швидке орієнтування в модерному насиченому інформаційному просторі, здатність приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися впродовж усього життя. Відтак, актуалізується проблема впровадження STEAM в освітній процес закладів загальної середньої освіти, і зокрема у роботі з молодшими школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (О. Коваленко, О. Сапрунова, Г. Кузьменко, О. Кузьменко, Г. Сакунова, І. Мороз та ін.) засвідчує інтерес науковців до STEM-освіти як провідної теми освітньої політики розвинутих країн європейського союзу (ЄС) та США, нового напрямку в науці, пов'язаного з упровадженням перспективних інноваційних освітніх технологій і методів (Коваленко, Сапрунова, 2016, с.46); до проблем і перспектив STEM-освіти у США (Бабійчук, 2018, с.12).

У вітчизняному науковому дискурсі різноаспектно представлені теоретичні основи STEM-

освіти: як педагогічної технології, засобу реформування освітньої системи України (Поліхун, Сліпухіна, Чернецький, 2017, с.5); як міждисциплінарного базису навчально-пізнавального процесу вивчення конкретних проблемних ситуацій реального життя (Андрієвська, Білоусова, 2017, с.13); як робототехніки, ІТ- технологій та програмування (Кузьменко, 2016, с.188).

За результатами аналітичних досліджень щодо стану впровадження STEM-освіти в закладах освіти України зазначається, що трансформація освітньої галузі в цьому напрямі передбачає окреслення державної політики, яка охоплюватиме такі вектори: професійний розвиток, навчальні програми та система оцінювання, ІКТ, ресурсне забезпечення та оцінювання (Морзе, Нанаєва, Омельченко, 2018).

Посутній інтерес становлять дослідження, де стратегічним завданням упровадження STEM-принципів в освітній процес початкової школи вважають підготовку вчителя, згідно з яким педагог повинен усвідомити та пропустити через себе всю сутність STEM-освіти, опанувати методику використання STEM-технологій в освітньому процесі (Колток, Іванник, 2020, с.135). За твердженням В. Пікалової, реалізація STEM-освіти під час підготовки вчителів математики має здійснюватися через завдання проектно-дослідницького спрямування із використанням пакету GeoGebra (Пікалова, 2020, с. 314).

Зауважимо, у 2016 році був підписаний Меморандум, який дозволив створити Коаліцію STEM-освіти в Україні. Коаліція сформувала ключові завдання STEM-освіти, найважливішими з яких є: реалізація програм для

впровадження інноваційних методів навчання в навчальних закладах; надання можливостей для учнів і студентів для проведення дослідницької та експериментальної роботи на сучасному обладнанні; проведення конкурсів, олімпіад; створення інформаційних майданчиків; профорієнтація; розвиток міжнародного співробітництва (Меморандум, 2016). Однак немає підстав стверджувати, що порушене питання всебічно вивчене. Потребує воно опрацювання не лише у площині теоретичних аспектів, а й практичного застосування в умовах сучасної початкової школи, зокрема, як елементу навчання молодших школярів.

Мета дослідження: проаналізувати і схарактеризувати деякі аспекти STEAM-освіти як елементу навчання молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім звертаємо увагу на те, що поняття STEM-освіти зародилося ще у минулому столітті у Сполучених Штатах Америки, коли потрібно було підвищити інтерес учнів до математико-природничих дисциплін. Тому науковці вирішили поєднати програми цих дисциплін, акцентуючи тим самим на проектному навчанні. Пізніше таке навчання почали називати STEM-навчанням.

Абревіатура «STEAM» містить в собі літери: S – наука, а точніше природничі науки (Science), T – технології (Technology), E – інженерія або технічна творчість (Engineering), A – мистецтво (Art) та M – математика (Mathematics). Іноді, до цих понять додається ще одна англійська літера – R, яка означає «Reading + Writing» – читання та письмо.

У площині порушеної проблеми цілком природно виникає запитання: чому STEAM-освіта так важлива у сучасному світі загалом і навчанні молодших школярів зокрема? По-перше, STEAM-освіта дає можливість здобувачам освіти ефективніше засвоювати матеріал, адже він стає цікавішим та зрозумілішим. Це відбувається за рахунок експерименту. Діти бачать результат тут і зараз. А це дуже мотивує. По-друге, молодші школярі не просто слухають монологічне мовлення вчителя, а безпосередньо беруть участь у дослідженні теми, формулюють дослідницьке питання і знаходять рішення. Це відбувається тому, що акцент спрямований на практичне завдання, яке потрібно вирішити. По-третє, STEAM-навчання дозволяє

здобувачам освіти мислити креативно, нешаблонно, оригінально. Це допоможе молодшим школярам обрати в подальшому таку STEAM-професію, за якою майбутнє. Крім того, під час логічного мислення та знаходження вирішення проблем в головному мозку дитини створюються нові нейронні зв'язки, які допоможуть їм у подальшому здобути успіх у певній сфері. По-четверте, і що, на нашу думку, є найважливішим, це зв'язок навчального процесу із реальним життям, за якого здобувачі освіти на кожному STEAM-уроці усвідомлюють, що отримані знання можна застосувати на практиці. А це те, чого, вочевидь, бракує традиційній освіті.

Особливості сучасної STEAM-освіти полягають у тому, що навчання відбувається інтегровано, але об'єднуються не предмети, а теми. Знання, отримані під час дослідження, молодші школярі застосовують на практиці. Результатом створення навчального проекту є реальний продукт, який потім можна використовувати у побуті. З кожним новим проектом у молодшого школяра зростає впевненість у власних силах, а, відповідно, і зростає мотивація до створення нових проектів.

Відзначимо, що програми STEAM-освіти розроблені таким чином, щоб надати можливість здобувачам освіти розвивати креативність, творчість та ініціативність, а це, як відомо, є наскрізними вміннями, якими мають володіти випускники Нової української школи. Працюючи зі STEAM-технологіями, учасники освітнього процесу активно взаємодіють та комунікують, вільно висловлюють свою думку та дискутують. Головне завдання вчителя як наставника – допомогти створити дружню та сприятливу для дослідження атмосферу. Під час такої роботи варто акцентувати на позитивних моментах, на тому, що вдалося, а не на помилках.

До етапів STEM-навчання можна віднести:

1. *Запитання або завдання.* Це початковий етап STEM-навчання, який розпочинається з формулювання цікавих запитань, які стимулюють допитливість молодших школярів та спонукають до вирішення завдання. Ці запитання можуть виникати внаслідок досліджень, спостережень або просто цікавого обговорення.

2. *Обговорення.* У цьому етапі вчитель сприяє активному обговоренню питань, що

виникають, учні навчаються висловлювати свої думки, ділитися ідеями та аналізувати інформацію. Важливо, щоб обговорення було відкритим і сприяло розвитку критичного мислення.

3. *Конструювання.* На цьому етапі молодші школярі переходять до практичної роботи, використовуючи свої знання та ідеї для створення чогось нового. Це може включати будівництво моделей, розробку прототипів або виготовлення різних конструкцій із доступних матеріалів.

4. *Створення.* Під час цього етапу здобувачі початкової освіти реалізують свої ідеї у конкретний продукт або проєкт. Вони використовують різноманітні матеріали та інструменти, щоб перетворити свої концепції в реальність.

5. *Тестування.* Після створення молодші школярі перевіряють свої продукти або проєкти на працездатність, ефективність та відповідність поставленим завданням. Вони аналізують результати тестування та вносять необхідні виправлення або вдосконалення.

6. *Реалізація.* Останній етап передбачає представлення результатів своєї роботи або проєкту спільноті. Учні можуть демонструвати свої досягнення через презентації, виставки або публікації. Це дозволяє їм поділитися своїми знаннями та враженнями з іншими.

Ці етапи STEM-навчання не лише сприяють розвитку наукових та технологічних навичок молодших школярів, але і виховують у них креативність, творчий підхід до розв'язання проблем та впевненість у власних здібностях. Найголовнішим, на нашу думку, в реалізації зазначених етапів є те, що кожную частину уроку молодші школярі можуть пройти самостійно, без активної участі вчителя, адже саме STEM-навчання дозволяє учням навчитись працювати

більш автономно, бути самостійними та відповідальними у навчанні та прийнятті рішень.

Суттєвим є те, що з таких позицій щодо STEM забезпечується інтегрований підхід до навчання з поєднанням усіх її складових (Science – наука, Technology – технології, Engineering – інженерія (технічна творчість), Mathematics – математика). При цьому STEM-навчання стає творчим простором реалізації світогляду молодшого школяра, де повноцінно втілюються його потреби, де здобувач «від бажання зробити конкретний практичний продукт приходять до необхідності вивчення теорії, в тому числі і підвищити свій рівень володіння математичним апаратом і комп'ютерною грамотністю, застосовуючи певні технологічні прийоми» (Бондарчук, 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, STEM-освіта стає дедалі більш актуальною у сучасному світі. Як слушно зауважує В. Андрієвська, STEM-освіта є комплексним міждисциплінарним підходом (інтегроване навчання відповідно до певних тем, реально існуючих проблем), який поєднує в собі природні науки з технологіями, інженерією і математикою із проєкцією на життя, де всі предмети взаємопов'язані й інтегровані в єдине ціле (Андрієвська, 2017, с. 11). Активне поширення технічних спеціальностей сприятиме ще більшому розвитку STEM-освіти у майбутньому. Тому вже сьогодні необхідно готувати молодших школярів до майбутніх запитів на ринку праці.

Перспективи подальших наукових розвідок напряму полягають у розробленні новітніх методів навчання, стимулюванні STEM-інтересу до технічних наук та розвитку педагогічних підходів до STEM-навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвська В.М., Білоусова Л.І. Концепція BYOD як інструмент реалізації STEM-освіти. *Фізико-математична освіта : науковий журнал*. 2017. Випуск 4 (14). С. 13–17.
2. Андрієвська В.М. Проєкт як засіб реалізації STEM-освіти у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2017. Вип. 2 (41). С. 11–14.
3. Бабійчук С. STEM-освіта у США: проблеми та перспективи. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 1 (8). С. 12–17.
4. Бондарчук Т.В. Впровадження елементів STEM-освіти під час вивчення фізики освіти [Електронний ресурс]. URL: http://yakistosviti.com.ua/userfiles/web-sten-school-2019/4_bereznia/bondarchuk/Dodatok_1_statja.pdf
5. Коваленко О., Сапрунова, О. STEM-освіта: досвід упровадження в країнах ЄС та США. *Рідна школа*. № 4 (квітень) 2016. С. 46–49.
6. Колток Л., Іваник Н. Упровадження STEM-освіти в освітній процес Нової української школи. *Науко вий збірник «Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Том 3, № 27. С. 133–136.

7. Кузьменко О. Сутність та напрямки розвитку STEM-освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2016. Вип. 9 (3). С. 188-190. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_2016_9%283%29_50
8. Меморандум про створення Коаліції STEM-освіти [Електронний ресурс]. URL: http://csr-ua.info/csr-ukraine/wp-content/uploads/2016/01/STEM_memorandum_FINAL_%D0%9011.pdf (дата звернення 23.03.2024).
9. Морзе Н.В., Нанаєва Т., Омельченко Н.О. STEM в освіті: навч. посіб. Київ, ACCORD GROUP. 2018. 116 с.
10. Пікалова В. Реалізація STEAM-освіти в проєктній діяльності майбутнього вчителя математики. *Електронне наукове фахове видання «відкрите освітнє е-середовище сучасного університету»*. 2020. Вип. 9, С 95–103. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.8> (дата звернення 23.03.2024).
11. Поліхун Н.І., Сліпучіна І.А., Чернецький І.С. Педагогічна технологія STEM як засіб реформування освітньої системи України. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2017. №3. С. 5–9.
12. STEM–світ інноваційних можливостей: науково-методичний посібник / уклад.: Буряк О. О. та ін. Харків: Друкарня Мадрид, 2019. 64 с.

REFERENCES:

1. Andriiivska, V.M., Bilousova, L.I. (2017). Kontseptsiiya BYOD yak instrument realizatsii STEM-osvity [The concept of BYOD as a tool for implementing STEM education]. *Fizyko-matematychna osvita : naukovyi zhurnal. Vypusk 4 (14)*. S. 13-17 [in Ukrainian].
2. Andriiivska, V.M. (2017). Proekt yak 5 realizatsii STEM-osvity u pochatkovii shkoli [The project as a means of implementing STEM education in primary school]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriiia «Pedahohika. Sotsialna robota»*. Vyp. 2 (41). S. 11-14 [in Ukrainian].
3. Babiichuk, S. (2018). STEM-osvita u SSHa: problemy ta perspektyvy [STEM education in the United States: challenges and prospects]. *Pedahohichniy chasopys Volyni. №1 (8)*. S. 12-17 [in Ukrainian].
4. Bondarchuk, T.V. (2019). Vprovadzhennia elementiv STEM-osvity pid chas vyvchennia fizyky osvity [Implementation of elements of STEM education during the study of the physics of education] [Elektronnyi resurs]. URL: http://yakistosviti.com.ua/userfiles/web-sten-school-2019/4_bereznia/bondarchuk/Dodatok_1_stattja.pdf [in Ukrainian].
5. Kovalenko, O., Saprunova, O. (2016). STEM-osvita: dosvid uprovadzhennia v krainakh YeS ta SSHa [STEM education: implementation experience in the EU and the USA]. *Ridna shkola. №4 (kviten)*. S. 46-49 [in Ukrainian].
6. Koltok, L., Ivanyk, N. (2020). Uprovadzhennia STEM-osvity v osvitnii protses novoi ukrainskoi shkoly [Implementation of STEM education in the educational process of the New Ukrainian School]. *Nauko vyi zbirnyk «Aktualni pytannia humanitarnykh nauk: mizhvuzivskyi zbirnyk naukovykh prats molodykh vchenykh Drohobyskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Tom 3, № 27*. S. 133–136 [in Ukrainian].
7. Kuzmenko, O. (2016). Sutnist ta napriamky rozvytku STEM – osvity [The essence and directions of development of STEM education]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity. Vyp. 9 (3)*. S. 188-190. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmf_2016_9%283%29_50 [in Ukrainian].
8. Memorandum pro stvorennia Koalitsiyyi STEM-osvity (2016) [Memorandum on the creation of the STEM Education Coalition]. [Elektronnyi resurs] / Rezhym dostupu: http://csr-ukraine.org/wp-content/uploads/2016/01/STEM_memorandum_FINAL_%D0%9011.pdf [in Ukrainian].
9. Morze, N.V., Nanaieva, T., Omelchenko, N.O. (2018). STEM v osviti [STEM in education]: navch. posib. Kyiv, ACCORD GROUP. 116 с. [in Ukrainian].
10. Pikalova, V. (2020). Realizatsiia STEAM-osvity v proiektinii diialnosti maibutnoho vchytelia matematyky [Implementation of STEAM education in the project activity of the future teacher of mathematics]. *Elektronne nauкове fakhove vydannia «vidkryte osvitnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu»*. Vyp. 9, S 95–103. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2020.9.8> (data zvernennia 23.03.2024) [in Ukrainian].
11. Polikhun, N.I., Slipukhina, I.A., Chernetskyi, I.S. (2017). Pedahohichna tekhnolohiia STEM yak zasib reformuvannia osvitnoi systemy Ukrainy [STEM pedagogical technology as a means of reforming the educational system of Ukraine]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti. №3*. S. 5–9 [in Ukrainian].
12. STEM - svit innovatsiinykh mozhlyvostei [STEM is a world of innovative opportunities]: nauково-методичний посібник (2019) / уклад.: Буряк О. О. та ін. Харків: Друкарня Мадрид. 64 с. [in Ukrainian].

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.9>

Світлана РОМАНЮК

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, вул. Рівненська, 14, м. Чернівці, Україна, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Марина ВАСИЛИК

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, вул. Шевченка 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018

ORCID: 0000-0002-0515-9251

Бібліографічний опис статті: Романюк, С., Василик, М. (2024). Роль менторства у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 57–65, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.9>

РОЛЬ МЕНТОРСТВА У ВДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізована проблема менторства та механізми її застосування у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. Досягнути мету роботи стало можливим внаслідок використання загальнотеоретичних методів аналізу, спостереження та розрахунків коефіцієнту результативності. Обґрунтовано, що позитивний вплив менторства пов'язаний із розвитком навичок спілкування, можливістю усунути прогалини в знаннях, більш детальним вивченням матеріалу, підвищенням мотивації студентів до навчальної діяльності, використанням інноваційних підходів в освітньому процесі. Встановлено, що негативний вплив менторства може проявлятися лише внаслідок відсутності соціальної відповідальності студентів та недостатньої компетентності менторів. Розробка механізмів навчання майбутніх вчителів початкових класів із залученням менторів включала в себе підвищення рівня теоретичних знань, розвиток практичної професійної компетентності, комунікативних навичок, творчого мислення. У навчанні також було передбачено використання цифрових технологій Twiddla, SlideDog. Під час дослідження, на основі коефіцієнту результативності, було доведено, що високий рівень знань досягнуто серед 67% студентів із показником 1,91; достатній – 29% із показником 1,73; середній – 4% із показником 1,30. Високі результати пов'язані із забезпеченням детального опрацювання теми та визначенням механізмів для вільного використання навчального матеріалу. Доведено, що ментори також підвищили рівень професійної компетентності, що відобразилося у формуванні додаткових навичок (глибоких знань у професійній діяльності, розвитком комунікації та творчих підходів у науковій діяльності). На основі отриманих даних зроблено висновок щодо ефективності реалізації механізмів менторства у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів.

Метою публікації є обґрунтування ролі менторства, розкриття механізмів впливу менторської практики на вдосконалення професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Перспективами подальших досліджень є пошук ефективних шляхів реалізації механізмів менторства у розвитку професійних знань студентів, створення раціональних менторських програм для підготовки висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця.

Ключові слова: професійний досвід, мотивація студентів, самостійність, соціальна відповідальність, комунікативні навички, творче мислення, менторство, механізми менторства.

Svitlana ROMANIUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University, Rivne str., 14, Chernivtsi, Ukraine, 58000

ORCID: 0000-0002-9905-8880

Maryna VASYLYK

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vasyl Stefanyk National Precarpathian University, Shevchenko str., 57, Ivano-Frankivsk, Ukraine, 76018

ORCID: 0000-0002-0515-9251

To cite this article: Romaniuk, S., Vasylyk, M. (2024). Rol mentorstva u vdoskonalenni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї osvity [The role of mentoring in improving the professional competence of future primary school teachers]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 57–65, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.9>

THE ROLE OF MENTORING IN IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article defines the role of mentorship and their application mechanisms in improving the professional competence of future primary education teachers. Achieving the goal of work has become possible through using of general theoretical methods of analysis, monitoring and calculation of the performance ratio. It's based on the positive impact of mentorship on the development of communication skills, the ability to eliminate gaps in knowledge, more detailed material learning, student motivation development, Using new approaches to learning. It was established that the negative impact of mentoring can be manifested only because of the lack of social responsibility of students and insufficient competence of mentors. The development of training mechanisms for future primary school teachers with the involvement of mentors included the formation of theoretical professional knowledge, the development of practical professional competence, the formation of creative thinking, and the development of communication skills. The training also provided for the use of digital technologies Twiddla, SlideDog. During the research, based on the efficiency ratio, it was proven that a high level of knowledge was achieved among 67% of students with an indicator of 1.91; sufficient – 29% with an indicator of 1.73; the average is 4% with an indicator of 1.30. High results are associated with providing a detailed treatment of the topic and determining the mechanisms for free use of educational material. It has been proven that mentors also increased the level of professional competence, which was reflected in the formation of additional skills (deep knowledge in professional activity, development of communication and creative approaches in scientific activity). Based on the obtained data, it is possible to draw a conclusion about the positive value of mentoring mechanisms in the pedagogical training of future primary school teachers.

The purpose of the publication is to substantiate the positive role of mentoring, to reveal the mechanisms of influence of mentoring practice on improving the professional competences of future primary school teachers.

Prospects for further research are the search for effective ways to implement mentoring mechanisms for the development of professional knowledge of students, the creation of rational mentoring programs for training a highly qualified, competitive specialist.

Key words: *professional experience, student motivation, autonomy, social responsibility, communication skills, creative thinking, mentorship, mentoring mechanisms.*

Актуальність проблеми. Модернізаційні процеси сучасної системи освіти, які пов'язані із соціальними, політичними змінами, відобразилися на актуалізації проблеми змішаного (поєднання офлайн та онлайн навчання) та дистанційного навчання, а, отже, і на якості освітніх послуг. Не заперечним є той факт, що домінування онлайн та змішаного формату навчання демонструє зниження мотивації та якості підготовки майбутніх фахівців, формування їх soft і hard skill компетентностей, що потребує постійного контролю й координування освітнього процесу. Забезпечити якісну підготовку майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності, підвищити їх інтелектуальну спроможність можливо внаслідок використання механізмів менторства. Менторство – це спосіб неформального навчання, інструмент розвитку, який являє собою співпрацю з іншою особою і забезпечує індивідуальний напрямок навчання для досягнення професійних знань (Radulović, 2022, с. 145). Ментором вважається особа, яка надає допомогу, підтримує іншу, допомагає

окреслити і побачити перспективи своєї професійної діяльності. У системі вищої освіти ментором, для прикладу, може бути викладач, студент старшого курсу, аспірант за умови їх відповідної підготовки виконувати роль ментора та наявності високого рівня спеціалізованих знань й організаторських здібностей.

Актуальність обраної теми пов'язана із визначенням загальної позитивної ролі ментора в освітньому процесі, що пов'язано із відповідною підтримкою, контролем за засвоєнням матеріалу, передачею власного досвіду. Зазвичай ментор стимулює студентів до саморозвитку, впливає на ретельне вивчення окреслених тем та краще розуміння навчального матеріалу (Ходаковська, 2020, с.225), що, в свою чергу, засвідчує на важливості механізмів менторства, які сприяють розширенню професійного досвіду, організаторських та комунікативних здібностей як студентів, так і менторів. В контексті викликів сьогодення запровадження менторства в освітянську практику є вкрай необхідним, позаяк сучасна школа відчуває брак

кваліфікованих кадрів, а ті, хто іде працювати в школи, стикаються з труднощами професійної діяльності і на початкових етапах завершують кар'єру педагога. Саме менторство допомагає майбутньому вчителю зануритися в освітнє середовище школи, підтримати, «полегшити вхід у професію», усвідомити місію вчительської праці, покращити його практичні навички, а, отже, сприятиме вирішенню наявної проблеми. Серед основних переваг менторства варто зазначити зміну стилю сприйняття навчального матеріалу, використання інновацій, забезпечення принципів пріоритетності. Як відомо, професійна компетентність представляє собою наявність теоретичних знань та практичних навичок, які сприяють реалізації професійної діяльності, орієнтуючись на принципи мобільності, гнучкості та критичного мислення (Лук'яненко, 2022, с. 202).

Аналіз науково-методичної літератури дає підстави стверджувати, що менторство впливає на забезпечення компетентісно-орієнтованого навчання, спрямованого на розширення професійних знань на основі психологічної підтримки та мотивації студентів (Гарань, 2023, с.23). Важливо зазначити, що мотивація впливає на забезпечення соціальної відповідальності студентів та формує їхню активність, самостійність для розробки в подальшому індивідуальних механізмів навчання у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Грунтовний аналіз наукової літератури засвідчив неабиякий інтерес як вітчизняних, так і зарубіжних науковців до проблеми менторства, яка стала предметом їх наукового пошуку. Значний внесок в обґрунтування реалізації механізмів менторства засобами інноваційних технологій здійснили Л. Нос, Ю. Ткачук, Н. В. Безлюдна, Н. В. Дудник, А. С. Дрокіна. Педагоги Л. Нос, Ю. Ткачук вважали, що забезпечити індивідуальний підхід до навчання студентів можливо внаслідок використання інноваційних технологій, оскільки вони сприяють забезпеченню чіткої організації освітнього процесу, гнучких механізмів викладання. За переконаннями вчених викладач має виступати у ролі ментора та відслідковувати рівень засвоєння навчальної інформації студентів (Наказ МОН України, 2023). На думку педагогів Н. В. Безлюдної, Н. В. Дудник модернізація системи вищої освіти може бути реалізована за допомогою інноваційних тех-

нологій, де викладач має бути представлений у ролі ментора, що сприяє визначенню пріоритетних підходів до навчання (Безлюдна, Дудник, 2012, с. 26). За твердженням А. С. Дрокіної (Дрокіна, 2023, с. 1) сучасний вчитель початкових класів має виступати у ролі ментора, коуча, новатора, що дозволить забезпечити більш якісну систему навчання. Реалізація такої ролі вчителя може бути реалізована за допомогою STEM-навчання (Дрокіна, 2023, с. 1).

У процесі наукового пошуку нами встановлено, що наставництво є одним із основних елементів удосконалення практичних навичок майбутніх учителів, оскільки механізми наставництва сприяють розвитку здібностей студентів, окреслюють їхню індивідуальну траєкторію у подальшій професійній діяльності. Заслужують на увагу міркування В. В. Ворожбіт-Горбатюк (Ворожбіт-Горбатюк, 2021, с. 133), яка вважає, що механізми менторства передбачають цілеспрямовану співпрацю студентів та викладачів для досягнення поставленої мети. На її переконання ментор має володіти методичними і науковими знаннями, які забезпечують систему педагогічного партнерства, особистісно-професійний підхід у навчанні дозволяє забезпечити розвиток педагогічного потенціалу майбутнього вчителя. Автори А. І. Klieba, Y. O. Bludova, N. A. Galushko, O.H. Pavlova, N. V. Pylypenko вважають, що система менторства дозволяє забезпечити мобільність студентів, їх професійну підтримку та розвиток.

Схожі ідеї дослідження що стосуються проблеми менторства розкриті й у зарубіжних публікаціях, де акцент зроблено на порівнянні різних систем M. Mader, H. Stoeger, A. Veas, A. Ziegler, C. Fernández-Morante, C. Posillico, A.B. Tulang. Проведений нами аналіз засвідчив, що залучення менторів до освітнього процесу сприяє розвитку ключових професійних та соціальних компетентностей студентів. Дослідники M. Mader, H. Stoeger, A. Veas, A. Ziegler (Mader, 2021, с. 12.) встановили, що традиційне наставництво має переваги в електронному менторстві внаслідок більш ефективного досягнення навчальних цілей. Порівняння університетських та шкільних менторів для майбутніх вчителів початкових класів показало суттєві відмінності, які були розглянуті педагогами C. Fernández-Morante, M. M. Leránosz-Iglesias, B. Cebreiro-López, C. Abeal-Pereira. Автори наголошують, що відмінності зумов-

лені механізмами спостереження, особливостями педагогічного змісту, рефлексивністю навчання (Fernández-Morante, 2024, с. 17). Науковці С. Posillico, S. Stilwell, J. Quigley, C. Carr, S. Chadwick, C. Lustig, P. Shah вважають, що за допомогою менторів у освітньому процесі можливо забезпечити розвиток критичного мислення, вдосконалити професійні навички здобувачів освіти, адже ментори здатні виявляти перешкоди, з якими стикаються студенти під час навчання та пропонувати механізми для їхнього вирішення. Як засвідчує А.В. Tulang, М.В. Anaviso, G.A. Barbasan ментором може бути особа, яка володіє лідерськими якостями й необхідним рівнем компетентностей (Tulang, 2023, с. 729). Ці навички мають сприяти підвищенню загальної успішності студентів внаслідок самостійно запропонованого стилю навчання.

На важливості окресленої проблеми акцентується увага у наказі МОН України «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти» про те, що часткове забезпечення механізмів менторства може бути реалізовано внаслідок застосування дуальної системи освіти (Наказ МОН України, 2023). Такий механізм навчання не лише сприяє розвитку практичних навичок, але й забезпечує супровід зі сторони викладачів. У постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (Постанова Кабінету Міністрів України, 2020) розглядаються елементи наставництва, які сприяють передачі досвіду у освітньому процесі або професійній діяльності для забезпечення виконання різноманітних завдань у професійній сфері.

Отже, аналіз наукової літератури та нормативних актів дозволив визначити, що механізмам менторства приділяється значна увага. Однак їх реалізація значною мірою проявляється у результаті використання цифрових технологій або ж у якості наставництва, що виключає більш деталізовані підходи реалізації освітнього процесу у визначенні ролі ментора.

Метою дослідження є обґрунтування позитивної ролі менторства, розкриття механізмів впливу менторської практики на вдосконалення професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Досягнути поставлену мету стало можливим внаслідок орієнтації на наступні задачі дослідження:

– виявити особливості позитивного та негативного впливу підходів менторства у процесі підготовки майбутніх учителів;

– обґрунтувати механізми менторства, які сприятимуть розвитку професійних навичок майбутніх учителів початкових класів;

– визначити рівень сформованих професійних знань студентів, орієнтуючись на розрахунок коефіцієнту результативності;

– дослідити, які навички були сформовані у менторів під час взаємодії зі студентами.

Методологічна основа дослідження була досягнута внаслідок використання методів аналізу, спостереження. Використані методи сприяли визначенню загальних особливостей менторства, розробці спеціалізованих механізмів, визначенню рівня професійної компетентності майбутніх вчителів початкової освіти та сформованих навичок у менторів. Також забезпечення методологічної основи дослідження стало можливим внаслідок використання розрахунку коефіцієнту результативності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо за необхідне наголосити, що в останній час система підготовки майбутніх учителів потребує перегляду та удосконалення, що пов'язано з перевагою змішаної форми навчання внаслідок непередбачуваних ситуацій (COVID-19, період воєнного стану тощо). Таке навчання потребує високої концентрації уваги студентів для сприйняття інформації, її опрацювання, формування практичних навичок та якісного результату підготовки фахівця. Досвід переконує, що не всі студенти можуть ефективно сприймати нову навчальну інформацію онлайн, рівень володіння якою впливає на їх інтелектуальну спроможність, фахову компетентність, а, отже, потребує підтримки досвідчених вчителів-менторів. З метою з'ясування окреслених проблем нами було проведено дослідження щодо визначення ролі менторства у вдосконаленні професійної компетентності майбутніх учителів початкової освіти. Першочергово під час дослідження за допомогою методу аналізу було виявлено позитивний та негативний вплив менторства на розвиток професійної компетентності педагогів. Результати наукового пошуку були спрямовані саме для визначення впливу на підготовку майбутніх учителів початкових класів (рис. 1).

Здійснений нами аналіз дозволив констатувати, що механізми менторства мають більш



Рис. 1. Визначення рівня впливу механізмів менторства під час підготовки майбутніх учителів

позитивне значення, ніж негативне. У першу чергу це пов'язано із розвитком навичок спілкування, вмінням налагодити конструктивну взаємодію з учасниками освітнього процесу, гармонізацією взаємовідносин з метою передачі практичного досвіду та створення сприятливих умов для професійного зростання.

Доведено також, що за допомогою системи менторства надолужуються прогалини в знаннях, оскільки ментор здатен допомогти зрозуміти проблемні питання, поділитися власним практичним досвідом опанування професії, а також забезпечити реалізацію індивідуального підходу до навчання. Незаперечною є думка, що використання індивідуального підходу в освітньому процесі забезпечує краще запам'ятовування та розуміння навчального матеріалу, створює сприятливі можливості для розвитку пізнавальних сил кожного здобувача освіти, його обдарованості. Ментор також підвищує та підтримує мотивацію студентів до професійної діяльності через доброзичливе ставлення, довіру, комфортний стиль взаємодії, забезпечує активне використання інноваційних технологій, що робить освітній процес захоплюючим та пізнавальним.

Якщо аналізувати негативний вплив менторства, то він може проявлятися у байдужості до пізнання, відсутності соціальної відповідальності студентів, що впливає на їх рівень професійних знань та кар'єрного зростання. Тому ментор повинен виявляти та попереджувати пасивність студентів, створюючи атмосферу співпраці та ситуацію успіху.

Визначення позитивного та негативного впливу менторства дозволило розробити механізми менторства у освітньому процесі. Розробка механізмів менторства передбачала орієнтацію на вивчення навчальних підходів та можливість їхнього удосконалення. Механізми менторства не передбачали зміну основної програми навчання майбутніх вчителів початкових класів, а були спрямовані на її доповнення. Розробка механізмів менторства була спрямована для 117 студентів, які навчалися на другому курсі. У якості менторів було залучено 39 аспірантів відповідного професійного спрямування (рис. 2).



Рис. 2. Розроблені механізми менторства, які спрямовані на розвиток професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів

Формування теоретичних професійних знань пов'язано із поглибленим сприйняттям

інформації. У процесі навчання було передбачено забезпечити вивчення матеріалу під час занять та подальше його обговорення з ментором. Механізм спрямовано для вивчення кожної теми. Під час навчання використано додаткові інтерактивні технології, а саме цифровий додаток Twiddla. За допомогою додатку були виконані різні завдання (тестові та з розгорнутими відповідями). Усі варіанти відповідей були обговорені з менторами, що сприяло осмисленому сприйняттю інформації. Поглиблення теоретичних знань та формування відповідних навичок базувалося на розумінні сутнісних особливостей професійної діяльності майбутніх учителів. Теоретичні знання полягали у вивченні основ педагогіки, психології, законів розвитку особистості, узагальненні базових і спеціалізованих знань.

Розвиток практичної професійної компетентності було спрямовано на вирішення ситуативних задач разом із ментором. Це пов'язано із проектуванням реальних ситуацій, що сприяло розвитку логічного мислення та творчого підходу у студентів. Взаємодія студентів з ментором впливала на активізацію професійних навичок і забезпечення цілісного сприйняття майбутньої діяльності, орієнтуючись на індивідуальні можливості студентів. Вирішення ситуативних задач було спрямовано на визначення міждисциплінарної інтеграції, що сприяло самореалізації студентів у педагогічній діяльності внаслідок використання отриманих матеріалів, використовуючи власні навчальні стратегії. Для розвитку практичних навичок було забезпечено використання методологічних, психологічних, педагогічних аспектів. Також співпраця сприяла обґрунтуванню вибраних критеріїв, пошуку сприятливих педагогічних умов, варіативності вибору для формування професійної компетентності.

Формування творчого мислення майбутніх учителів початкових класів має важливе значення, оскільки забезпечує індивідуальний підхід до здійснення педагогічної діяльності. Формування творчого мислення у процесі навчання передбачало розробку різних варіантів подачі навчального матеріалу для учнів початкових класів. Розробка уроків пов'язана із використанням нестандартних прийомів та методів, які спрямовані на досягнення оригінальності та гнучкості. Створені уроки були обгово-

рені з ментором з метою їхнього коригування. У процесі побудови уроків було передбачено використання додатку SlideDog, що сприяло розумінню способів застосування інтерактивних інструментів. Також розвиток творчого мислення передбачав проведення різноманітних асоціацій під час вивчення теоретичного матеріалу.

Окрему увагу у процесі навчання було спрямовано на розвиток комунікативних навичок, оскільки вони забезпечують можливість передачі вивченої інформації. Розвиток комунікативних навичок було спрямовано на подолання психологічних бар'єрів у спілкуванні. Постійна взаємодія з ментором передбачала розвиток професійної компетентності та свідомості, що було пов'язано із логічним і послідовним діалогом, який базувався на вивченому матеріалі. Такий підхід дозволяє забезпечити дисциплінованість та вміння виділити пріоритетні моменти у спілкуванні, що стимулює до вивчення нової інформації.

Після взаємодії майбутніх учителів початкових класів з менторами у період навчання було визначено їх рівень розвитку професійної компетентності. Результати були отримані протягом 5 місяців навчання, що передбачало проведення розрахунків коефіцієнту результативності, розробленого під час дослідження, відповідно до формули 1. Отримання даних щодо рівня професійної компетентності пов'язано із спостереженням за студентами, а також внаслідок проведення контрольного зрізу рівня отриманих знань. Контрольний зріз знань передбачав тестові відповіді та розгорнуті запитання (Таблиця 1).

$$k_{рез} = \frac{s_{навч} + h_{зріз}}{d_{макс}}, \quad (1)$$

$s_{навч}$ – середня оцінка за можливість варіювання студентами професійними знаннями в навчальний період;

$h_{зріз}$ – середня оцінка з профільних предметів, яка була отримана студентами під час проведення контрольного зрізу знань;

$d_{макс}$ – найбільша оцінка, яку можливо було отримати з профільного предмету (професійна педагогіка, психологія тощо).

Під час проведеного дослідження було встановлено, що початкові результати академічних знань студентів були нижчі, ніж після проходження навчання. Встановлено, що механізми менторства мали позитивний вплив на досяг-

**Загальний рівень результативності майбутніх вчителів початкової освіти
після проходження навчання**

Рівень професійних знань	До початку дослідження	Після проведення дослідження
Високий рівень	1,80 (23%)	1,91 (67%)
Достатній рівень	1,62 (64%)	1,73 (29%)
Середній рівень	1,32 (11%)	1,30 (4%)
Низький рівень	0,93 (2%)	–

нення високого рівня професійної компетентності з фахових предметів. Отримання високих результатів пов'язано із детальним вивченням окремої теми, засвоєнням матеріалу. Так 67% студентів, які отримали високий рівень знань, могли вільно володіти та варіювати вивченим матеріалом, що сприяло вирішенню різних змодельованих ситуацій. Достатній рівень було отримано студентами, які розуміли загальні принципи педагогічної діяльності, але мали прогалини у реалізації практичних навичок на основі вивченого теоретичного матеріалу. Середній рівень професійної компетентності було сформовано серед студентів, які недостатньо професійно використовували здобуті знання. У процесі навчання вони більшу увагу приділяли запам'ятовуванню інформації, ніж її осмисленню.

Серед аспірантів, які виступали в ролі менторів, було визначено різноманітність навичок, сформованих під час дослідження. Результати були отримані внаслідок орієнтації на висновки

наукових керівників, отриманих у процесі спостереження (рис. 3).

Встановлено, що залучення аспірантів у ролі менторів мало позитивне значення для отримання більш глибоких знань у професійній діяльності. Це відобразилося на пошуку нової інформації, яка має важливе значення для наукової роботи. Аспіранти змогли вільно варіювати отриманими знаннями, що вплинуло на новизну власного наукового дослідження. Також ментори досягли розвитку комунікативних навичок, що вплинуло на вільне володіння інформацією та передачу власних думок. Особливо це проявлялося під час участі у конференціях та інших публічних виступах. Розвиток творчого підходу посприяв використанню нестандартних підходів у власному дослідженні аспірантів.

Висновки. Отже, механізми менторства мають позитивне значення для формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Результати підтвер-

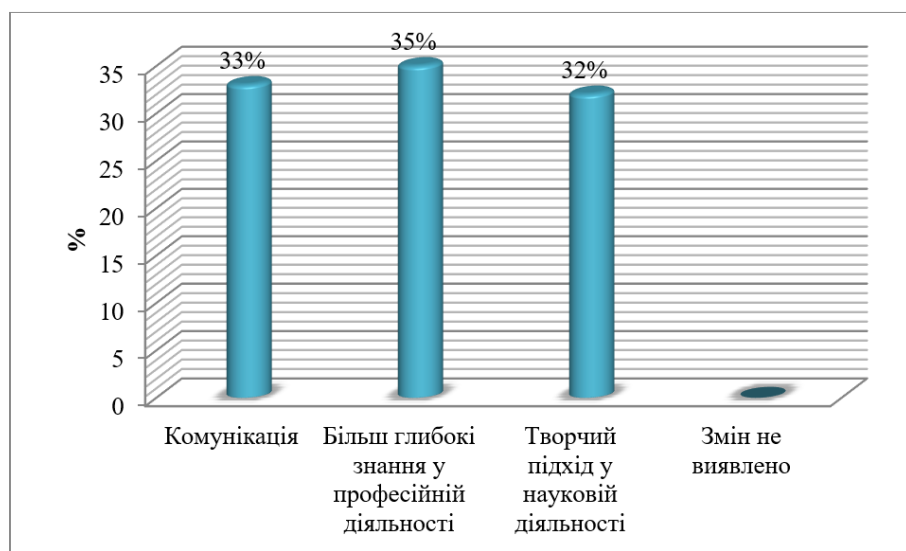


Рис. 3. Сформовані навички у менторів під час проведеного дослідження

джені встановленими під час дослідження перевагами. На наш погляд, позитивний вплив пов'язаний із розвитком навичок спілкування, можливістю усунути прогалини в знаннях, забезпеченням мотивації студентів, пошуком нових підходів у процесі навчання. Встановлені позитивні показники менторства спрямовані на індивідуальний розвиток майбутніх вчителів початкових класів. Це сприяє розумінню навчальної інформації, яка в подальшому буде використовуватися під час педагогічної діяльності. Негативний вплив може бути пов'язано із відсутністю соціальної відповідальності студентів і недостатньо високим рівнем професійної компетентності ментора. Негативний вплив менторства можливо усунути внаслідок забезпечення чіткої організації у процесі навчання.

Важливим елементом дослідження була розробка спеціалізованих механізмів, які спрямовані на підвищення професійної компетентності за рахунок підходів менторства. У першу чергу під час навчання було передбачено забезпечити формування теоретичних професійних знань, що передбачало обговорення з ментором кожної теми та додаткове її вивчення за допомогою додатку Twiddla. Розвиток практичних навичок передбачав створення та вирішення реальних ситуацій з подальшим їх детальним обґрунтуванням. Формування творчого мислення забезпечувалося через розробку студентами уроків

для молодших школярів. Також на цьому етапі менторської взаємодії було передбачено використання цифрового додатку SlideDog.

Після проведеного навчання із залученням менторів нами був визначений рівень отриманих професійних знань серед студентів. Результати дослідження засвідчили, що після п'яти місяців навчання 67% студентів змогли досягнути високих результатів. Результати пов'язані із продуманою системою навчання та систематичним обговоренням навчальної інформації з менторами. Отримані результати підтверджують важливість ролі ментора у освітньому процесі, що пов'язано з підвищенням ефективності студентів у порівнянні із результатами до початку дослідження. Також позитивний вплив відобразився й на менторах, які були представлені аспірантами. Встановлено, що механізм вплинув на більш глибокі знання у професійній діяльності (35%), розвиток комунікації (33%), забезпечення творчого підходу у науковій діяльності (32%). Отже, можемо зробити висновок про ефективність практики впровадження механізмів менторства як для майбутніх учителів, так і самих менторів.

Перспективами подальших досліджень є пошук ефективних шляхів реалізації механізмів менторства у розвитку професійних знань студентів, створення раціональних менторських програм для підготовки висококваліфікованого, конкурентоздатного фахівця.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безлюдна Н. В., Дудник Н. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до проходження педагогічної практики в умовах дистанційного навчання. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2021. Вип. 1, № 5. С. 26–32.
2. Ворожбіт-Горбатюк В. В. Предметно-методична компетентність вчителя через призму менторингу в закладі освіти / В. В. Ворожбіт-Горбатюк, А. В. Боярська-Хоменко, С. О. Доценко. Академічні студії. Серія: Педагогіка. 2021. Вип. 3, № 2. С. 133–139.
3. Гарань Н. (2023). Розвиток «soft skills» студентської молоді у закладі вищої освіти в умовах дистанційного навчання / Н. Гарань, В. Замолоцька, К. Колесник. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2023. Вип. 1, № 103. С. 23–32.
4. Дрокіна А. С. Використання технологій доповненої реальності як ефективного засобу реалізації STEM-освіти майбутніми вчителями початкової школи. Академічні візії. 2023. Вип. 25. С. 1–9.
5. Лук'яненко О. Естетичні засади формування іміджу майбутнього вчителя НУШ. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 47, № 3. С. 202–205.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дуальну форму здобуття фахової передвищої та вищої освіти» № 426 від 05.07.2023. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23#Text>.
7. Нос Л., Ткачук Ю. Професійна підготовка вчителів у Великій Британії. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2023. Вип. 39. С. 168–175. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12043>.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» № 1341 від 02.07.2020. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
9. Ходаковська А. В. Постановка проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування навчально-ігрових технологій в освітньому процесі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2020. Вип. 68, № 2. С. 225–229. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.45>

10. Fernández-Morante C. Mentoring and Monitoring of Student Teachers in Their In-School Placements – The Case of the University of Santiago de Compostela / C. Fernández-Morante, M. M. Leránoz-Iglesias, B. Cebreiro-López, C. Abeal-Pereira. *Social Sciences*. 2024. Vol. 13, No 1. P. 17.
11. Klieba, A.I. (2020). Construction of an individual educational trajectory as a way to reveal the personal and professional potential of a future teacher / A. I. Klieba, Y. O. Bludova, N. A. Galushko, O.H. Pavlova, N. V. Pylypenko. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, No 7. P. 73–83. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p73>.
12. Mader M. How Mentors Think About the Attainability of Mentoring Goals: The Impact of Mentoring Type and Mentoring Context on the Anticipated Regulatory Network and Regulatory Resources of Potential Mentors for School Mentoring Programs / M. Mader, H. Stoeger, A. Veas, A. Ziegler. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. P. 737014.
13. Posillico, C. Extending the Reach of the STARS (Students Tackling Advanced Research) / C. Posillico, S. Stilwell, J. Quigley [et al.]. *Teaching of Psychology*. 2023. Vol. 50, No 4. P. 433–440. <https://doi.org/10.1177/00986283211056021>.
14. Radulović B. (2022). Mentor’s perception of the future science teacher’s teaching practice / B. Radulović, T. Jovanović, Z. Gadušová, A. Hašková, L. Pavera. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. Vol. 13, No 1. P. 145–155.
15. Tulang A.B. (2023). Patterns of Teaching and Learning Styles in a Virtual School-Based Learning Action Cell / A. B. Tulang, M. B. Anaviso, G. A. Barbasan. *International Journal of Instruction*. 2023. Vol. 16, No 3. P. 729–744. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16339a>

REFERENCES:

1. Bezliudna, N., & Dudnyk, N. (2021). Preparation of the future primary school teacher for pedagogical practice in the conditions of distance learning. *Psychological and Pedagogical Problems of Modern School*, 1(5), 26–32.
2. Vorozhbit-Horbatiuk, V.V., Boiarska-Khomenko, A.V., & Dotsenko, S.O. (2021). Subject-methodical competence of the teacher through the prism of mentoring in the educational institution. *Academic Studies. Series “Pedagogy”*, 3(2), 133–139.
3. Haran, N., Zamorotska, V., & Kolesnyk, K. (2023). Development of “soft skills” of student youth in the institution of higher education under the conditions of distance learning. *Humanization of the Educational Process*, 1(103), 23-32.
4. Drokina, A.S. (2023). The use of augmented reality technologies as an effective means of implementing STEM education by future primary school teachers. *Academic Visions*, 25, 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10077858>
5. Lukianchenko, O. (2022). The formation of an image of future teachers on aesthetic basis. *Topical Issues in the Humanities*, 47(3), 202-205.
6. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine “On approval of the Regulation on the dual form of obtaining professional pre-higher and higher education”, No 426. (2023). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0929-23#Text>.
7. Nos, L., & Tkachuk, Y. (2023). Professional teachers training in Great Britain. *Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*, 39, 168-175. <http://dx.doi.org/10.30970/vpe.2023.39.12043>.
8. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On Approval of the National Framework of Qualifications”, No 1341. (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>.
9. Khodakovska, A. (2020). The problem of preparing the future primary school teachers for the use of educational and game technologies in the educational process. *Pedagogy of Creative Personality Formation in Higher and General Academic Schools*, 68(2), 225-229. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-2.45>
10. Fernández-Morante, C., Leránoz-Iglesias, M.M., Cebreiro-López, B., & Abeal-Pereira, C. (2024). Mentoring and monitoring of student teachers in their in-school placements – the case of the university of santiago de compostela. *Social Sciences*, 13(1), 17.
11. Klieba, A.I., Bludova, Y.O., Galushko, N.A., Pavlova, O.H., & Pylypenko, N.V. (2020). Construction of an individual educational trajectory as a way to reveal the personal and professional potential of a future teacher. *International Journal of Higher Education*, 9(7), 73–83. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p73>.
12. Mader, M., Stoeger, H., Veas, A., & Ziegler, A. (2021). How mentors think about the attainability of mentoring goals: the impact of mentoring type and mentoring context on the anticipated regulatory network and regulatory resources of potential mentors for school mentoring programs. *Frontiers in Psychology*, 12, 737014.
13. Posillico, C., Stilwell, S., Quigley, J., Carr, C., Chadwick, S., Lustig, C., & Shah, P. (2023). Extending the reach of the STARS (students tackling advanced research). *Teaching of Psychology*, 50(4), 433–440. <https://doi.org/10.1177/00986283211056021>.
14. Radulović, B., Jovanović, T., Gadušová, Z., Hašková, A., & Pavera, L. (2022). Mentor’s perception of the future science teacher’s teaching practice. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 145–155.
15. Tulang, A.B., Anaviso, M.B., & Barbasan, G.A. (2023). Patterns of teaching and learning styles in a virtual school-based learning action cell. *International Journal of Instruction*, 16(3), 729–744. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16339a>.

УДК 373.3.015.31:57.081.1]:378.4(477-25)

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.10>

Наталія СІРАНЧУК

доктор педагогічних наук, професор кафедри початкової освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Людмила РОМАНЕНКО

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, бульвар І. Шамо, 18/2, м. Київ, Україна, 04053

ORCID: 0000-0002-0599-6666

Бібліографічний опис статті: Сіранчук, Н., Романенко, Л., (2024). Активізація когнітивної діяльності учнів у процесі реалізації початкової природничої освіти: досвід роботи лабораторії початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 66–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.10>

АКТИВІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЛАБОРАТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КИЇВСЬКОГО СТОЛИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

У статті висвітлено позитивні практики роботи лабораторії початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Розкрито авторську методу роботи з активізації когнітивної діяльності учнів на заняттях інтегрованих курсів, які реалізують природничу освітню галузь Державного стандарту початкової освіти. Встановлено, що великий потенціал для активізації когнітивної діяльності учнів, розвитку їхнього мислення криється в організації спостережень за об'єктами та явищами природи на екскурсіях, організації спостережень за природою влітку.

Теоретично та практично обґрунтовано ефективність проведення екскурсій на лоно природи відповідно до вивчення тієї чи іншої теми. Особливо цінними, у процесі експерименту, виявились екскурсії, досліді та індивідуальні самостійні роботи пов'язані із засвоєнням поняття «тверді тіла».

Описана у статті робота із учнями початкової школи сприяє ефективному формуванню початкового цілісного уявлення про навколишній світ, сприяє розвиткові спостережливості, а також вихованню гуманних почуттів, бережливого ставлення до природних багатств рідного краю. Досліді з кристалами дозволяють розвивати спостережливості та позитивно впливають на інтелектуально-спонукальну мотиваційну діяльність учнів. Подана робота ефективно реалізує українознавчий та краєзнавчий принципи навчання природознавства, дає пропедевтичні уявлення про елементарні фізичні процеси.

Встановлено, що основою формування природничих уявлень і понять є безпосереднє сприймання учнями предметів і явищ природи. Для розуміння взаємозв'язків між неживою природою, рослинами і тваринами, між природою і працею людей, важливо також спрямувати дітей на пошуки тих причин, які викликають зміни в природі. Це можливо лише за цілеспрямованого спостереження таких змін протягом усіх чотирьох пір року. Виявлено ефективний вплив учнівських сезонних спостережень на когнітивний розвиток учнів початкової школи.

Ключові слова: когнітивна діяльність, природнича освіта, тверді тіла, спостереження, досліді, індивідуальні природничі завдання.

Nataliia SIRANCHUK

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-0472-5861

Lyudmila ROMANENKO

Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer at the Department of Primary Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, 18/2 Bulvarno-Kudriavska str., Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0002-0599-6666

To cite this article: Siranchuk, N., Romanenko, L. (2024). Aktyvizatsiia kohnityvnoi diialnosti uchniv u protsesi realizatsii pochatkovoï pryrodnychoï osvity: dosvid roboty laboratorii pochatkovoï osvity Kyivskoho stolychnoho universytetu imeni Borysa Hrinchenka [Activation of cognitive activity of pupils in the process of implementation of primary nature education: experience of the laboratory of primary education of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 66–74, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.10>

ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF PRIMARY NATURE EDUCATION: EXPERIENCE OF THE LABORATORY OF PRIMARY EDUCATION OF BORYS GRINCHENKO KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

The article highlights the positive practices of the primary education laboratory of the Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University. The author's method of work to activate the cognitive activity of students in integrated courses, which implement the science education branch of the State Standard of Primary Education, is revealed. It has been established that a great potential for activating students' cognitive activity and developing their thinking lies in organizing observations of objects and natural phenomena on excursions, organizing observations of nature in the summer.

Theoretically and practically, the effectiveness of conducting excursions to the bosom of nature in accordance with the study of one or another topic is substantiated. Excursions, experiments and individual independent work related to learning the concept of «solid bodies» turned out to be especially valuable during the experiment.

The work described in the article with elementary school students contributes to the effective formation of an initial holistic view of the surrounding world, contributes to the development of observation, as well as the education of humane feelings, a careful attitude to the natural resources of the native land. Experiments with crystals allow you to develop observation and have a positive effect on the intellectual and motivational activity of students. The presented work effectively implements Ukrainian studies and local studies principles of teaching natural science, gives propaedeutic ideas about elementary physical processes.

It was established that the basis of the formation of natural ideas and concepts is the students' direct perception of objects and natural phenomena. In order to understand the interrelationships between inanimate nature, plants and animals, between nature and the work of people, it is also important to direct children to search for the reasons that cause changes in nature. This is possible only with purposeful observation of such changes during all four seasons. The effective influence of student seasonal observations on the cognitive development of primary school students has been revealed.

Key words: cognitive activity, science education, solid bodies, observations, experiments, individual science tasks.

Постановка проблеми. Підвищення якості природничої освіти початкової школи – актуальна проблема збереження та реформування освіти України в умовах воєнного часу. На це спрямовують Закон України про освіту, Державний стандарт початкової освіти, новітні тенденції розвитку системи освіти, регіональний аспект, вивчення досвіду роботи зарубіжних початкових шкіл. Реалізація завдань, поставлених перед освітянами, потребує формування природничої компетентності – здатності ефективно виконувати природничу діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що головним напрямом у підвищенні ефективності освіти є активізація когнітивної діяльності здобувачів цієї освіти, а саме: відкриття світу природи, набуття досвіду її дослідження, пошук відповідей на запитання, спостереження за навколишнім світом, експериментування та створення навчальних моделей, вияв допитливості та отримання радості від пізнання природи (Типові освітні програми

для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи). Цьому напряму природничої дидактики присвячено праці Бібік Н.М., Байбари Т.М., Гільберг Т.Г., Гуза К.Ж., Ільченко В.Р. та ін.

Формулювання мети статті: окреслити позитивні практики природничої дидактики лабораторії початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Розкрити авторську методику роботи з активізації когнітивної діяльності учнів на заняттях, що реалізують природничу освітню галузь початкової освіти.

Виклад основного матеріалу. В процесі опрацювання інтегрованих курсів, які реалізують природничу освітню галузь Державного стандарту початкової освіти учні початкової школи ознайомлюються з природними особливостями рідного краю, принаймні на місцевості в радіусі 5–6 км від школи. Така робота здійснюється здебільшого під керівництвом учителя на екскурсіях, а також на матеріалі особистих учнівських спостережень.

Ефективній активізації когнітивної діяльності учнів сприяє проведення у 3-4 класах екскурсій на лоно природи відповідно до вивчення тієї чи іншої теми, щоб здобувачі початкової освіти могли глибше ознайомитися з певними об'єктами у типовому оточенні.

В процесі формування природничого поняття «тверді тіла», варто організовувати екскурсії на берег річки, моря, на схил яру, тобто до того місця, де є природне відслонення, де можна в природних умовах побачити залягання різних порід, що складають земну кору (точніше – верхню її частину) і виходять на поверхню. Для цього варто використати і штучні виробки корисних копалин, або кар'єри, якщо вони є недалеко від школи.

На екскурсіях учні збирають багатий і цікавий матеріал – зразки порід і мінералів, які мають різноманітне забарвлення, форму і розміри. Тут знадобляться деякі прилади та інструменти, як-от: лупа, молоток, пробірка, а також обгортковий папір, шпагат, кольорові олівці, блокнот для записів, скляна платівка розміром 5x5 см тощо.

Щоб учні краще усвідомили і засвоїли виучуване, науково-педагогічні працівники лабораторії початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка радять добирати додатковий матеріал і при нагоді пояснювати його учням. Наведемо приклад такої роботи.

У багатьох місцях України у відслоненнях рідкі і кар'єрів виявлено тверді скельові породи, а на поверхні і при основі в осипах залягають пухкі – пісок, глина та ін. Перші породи – граніти, базальти та ін. – утворилися в результаті складних процесів, що відбувалися в далекому минулому у глибинних шарах землі і тривають нині. Свідчення тому – землетруси, вулканізм. Другі породи – піски, глини – виникли дещо по-іншому. Під впливом різких коливань температури (зміни тепла і холоду), особливо впродовж незначного проміжку часу, тверді скельові породи вкриваються сіткою дрібних тріщин, у які потрапляє вода. Замерзаючи, вона розширює ці тріщини. Коріння рослин теж сприяє руйнуванню породи. Все це спричиняється до вивітрювання. На місці монолітної гранітної брили поступово утворюються дрібні уламки. В таких місцях нагромаджується сила-силена каміння різної форми і конфігурації, а також кінцевий продукт руйнування – пісок і глина.

Отже, під час екскурсії учні переконуються, що, незважаючи на місцевість, граніт під впливом описаних факторів швидко руйнується.

На вивітрену масу порід, які називаються осадовими, діють природні води: розмивають, подрібнюють, переносять, сортують. Так, більші камені залишаються на місці утворення або переносяться на незначну відстань (залежно від сили потоку), а дрібніші піщано-глинисті частинки вода відносить далеко. У тих місцях, де річка уповільнює течію, пісок і глина відкладаються, утворюючи коси і мілководдя.

В Україні, на Волині, Київщині, Дніпропетровщині, Херсонщині та в багатьох інших місцях, у відслоненнях рідкі є тверді скельові породи, які називаються червоними й бурими гранітами. Як правило, такі камені на поверхні крихкі, здебільшого вивітрені, зруйновані, однак потрібні значні зусилля, щоб їх розбити. Тут учителю слід пам'ятати, що граніт – тверда порода, тому розбивати його ні в якому разі не можна доручати учням, щоб дрібні частинки, які можуть відлітати, ненароком не поранили їм очей. Розбивши уламок граніту, вчитель звертає увагу учнів на зернисту будову цієї породи. Вона складається з дрібних частинок (неправильної форми) мінералу кварцу, є в ній також сірі, рожеві зерна іншого мінералу – польового шпату, від кольору якого здебільшого і залежить забарвлення граніту. Між зернами добре видно блискучі пластинки слюди – прозорі або чорного кольору. Якщо подрібнювати породу на дедалі дрібніші частинки, то в решті-решт дістанемо окремі мінерали, що складають граніт. За допомогою лупи можна розглянути їхні кристали.

У природі існує величезна кількість мінералів. Їхні кристали, різноманітні за формою і розміром, вражають правильністю конфігурації і витонченістю. Особливо багаті на кристалічні породи гірські країни. Утворюються кристали самі по собі. Учні легко можуть переконатися в цьому, якщо вдома пророблять нескладний дослід з кухонною сіллю. Щоб вийшли кристали правильної форми, треба налити чверть склянки гарячої води і поступово потроху підсипати туди сіль, помішуючи чайною ложкою, поки сіль перестане розчинятися. Одержавши насичений розчин, слід його відфільтрувати – перелити через папір, вату в іншу склянку, залишаючи нерозчинену сіль у першій. Обережно поставити склянку в тихому

місці і накрити аркушем паперу. Через деякий час учні виявлять у посудині дрібні, правильної форми кубики солі, які поступово збільшуватимуться в об'ємі. У природі перебіг таких процесів відбувається в складних умовах, і саме цим пояснюється величезна різноманітність кристалів. У цьому неважко впевнитися, розглядаючи рисунок, на якому зображено будову граніту. До складу цієї породи входять кристали багатьох мінералів, неоднорідність її очевидна. На рисунках, які зроблені під мікроскопом, видно головні породоутворюючі мінерали граніту – польовий шпат, кварц, слюда.

У ході екскурсії бажано наголосити на питанні господарського застосування твердих порід, вдаючись насамперед до місцевих прикладів. Скажімо, граніт широко використовується у шляховому будівництві, а також як облицювальний матеріал. Тут варто згадати конкретні приклади застосування граніту – облицювання набережних, мостів тощо.

Внаслідок руйнування граніту кварцові зерна випадають і, відсортуювшись під дією вітру й води, утворюють піски. Отже, пісок – це нагромадження зерен твердих мінералів, здебільшого кварцу. Рожеваті або червонуваті частинки в піску свідчать про наявність у ньому польового шпату. Пісок з домішками заліза має забарвлення від світло-жовтого до червоного. Органічні рештки надають йому темного відтінку. Іноді піски куряться, а зволожені прилипають до пальців. Це є ознакою того, що в них містяться дрібні частинки глини. Чистий пісок не скочується і не ліпиться. Учні самі переконуються в цьому під час екскурсії.

Якщо тонкий шар піску на невеликій скляній пластинці розглянемо під лупою, то помітимо, що піщинки мають певну форму. Деякі з них добре заокруглені, овальні. Це доказ того, що тут попрацювала вода. Розрізняються й піщинки кутастої форми – в їх утворенні неабияку роль відіграв вітер та інші фактори. Якщо ж у пробі є частинки глини, то пісок під лупою буде покритий дрібноземом. Золотисті й сіруваті блискітки, видимі неозброєним оком, свідчать про домішки слюди. Учитель також має звернути увагу учнів на розмір піщинок. Якщо проби піску брали в різних ділянках річки, то виявиться, що в місці, де течія повільна, переважають дрібніші зерна піску, а там, де течія пришвидшується, нагромаджуються більші.

Природні води, вільно просочуючись через товщу піску, залишають у ньому різні домішки, отже, цей шар є природним фільтром, який очищає воду.

Нижче у відслоненні залягає дрібнозернистий шар осадових порід, у якому переважають глинисті мінерали. Глини, поширені в Україні, складаються з дуже дрібних частинок, що мають форму лусочок. Залежно від умов утворення, вони мають різний колір. Скажімо, червоний колір зумовлений наявністю заліза. Іноді трапляються так звані стрічкові глини, в будові яких чітко виявляється шаруватість.

Глини мають здатність насичуватися водою, утворюючи водонепроникні ґрунти. Дощові і талі води, проходячи через товщу піску, досягають такого шару і тут нагромаджуються. Якщо водотривкий шар похилий, то вода повільно тече по ньому і виходить назовні у відслоненнях рік у вигляді джерела.

Глинистий ґрунт має ще одну чудову властивість, яку з давніх-давен виявила людина, – пластичність. У суміші з водою він утворює в'язку масу, з якої можна ліпити вироби, надаючи їм різної форми. Висихаючи, глина зменшується в об'ємі і тріскається. Це явище досить часто спостерігається і в природі: у заглибленнях з глинистим дном після випаровування води утворюються численні тріщини. Глини не розм'якають під дією високої температури, тому керамічні вироби з вогнетривкою глини нагрівають до 1500°.

Частково глини поглинають і добре утримують різні речовини: фарби, жири і таке ін. Ця властивість широко використовується для очистки продуктів перегонки нафти, виробництва фарб тощо.

Бажано, щоб на екскурсії учні взяли шматочок глини, роздрібноли його в порошок, висипали в пробірку і збовтали. Якщо глина у відслоненні жирна, багата на дрібні частинки, то вона дуже повільно відстоюватиметься, і розчин її довго залишатиметься каламутним. Якщо ж глина нежирна, то рідина швидко відстоюється, бо завислі частинки її відразу осідають на дно разом з важкими і більшими домішками. Жирні глини легко відрізнити, якщо провести по сухій грудочці нігтем: залишається блискуча риска. На нежирній глині такої rischi не буде.

В Україні поширені ще й каолінові глини, які утворилися внаслідок руйнування гранітних

порід. Здебільшого ці глини світлі (нагадують крейду, якою пишемо в класі на дошці), жирні, пластичні. Зі зволоженої їх маси можна витягнути тонкий шнур, який не розривається на згинах.

Піски і глини широко використовуються в народному господарстві, особливо у будівництві. Так, пісок, зокрема з кутастими зернами, іде на виготовлення силікатної цегли, бетону. А чисті кварцові піски – необхідна складова частина скла. Каолінові глини мають широке застосування у виробництві різноманітних вогнетривких матеріалів та у порцеляно-фаянсовому.

Проводячи екскурсію, вчитель, як правило, не забуває і про поведінкову (виховну) мету заняття. Необхідно акцентувати увагу учнів на природоохоронних заходах, що полягають в економному використанні мінеральної сировини (піску, глини, будівельних матеріалів), у збереженні ґрунтів тощо.

У багатьох місцях України кар'єри засипають різним матеріалом, а поверх нього – ґрунтом. Завдяки цьому відновлюється орна земля, яку можна використати у сільськогосподарському виробництві. Іноді кар'єри заливають водою, утворюються, таким чином, штучні водойми для розведення риби. Відвали засаджують садами, засівають кормовими травами тощо. Отже, на місці зруйнованого ландшафту створюється новий, культурний.

Природа не втратила для людства свого величезного значення як невичерпна скарбниця матеріальних благ, джерело здоров'я, радості, духовного багатства. Учня варто пояснювати, що природоохоронні заходи, які проводяться у масштабах всієї країни є надзвичайно важливими, оскільки дбайливе використання природних ресурсів, турбота про землю, про ліс, про ріки і чисте повітря, про рослинний і тваринний світ – усе це наша Батьківщина. Ми повинні зберегти і прикрасити нашу землю для нинішніх і майбутніх поколінь українців.

На завершення екскурсії учні беруть (для колекції) з відслонень чи кар'єру зразки піску, глини, каменів, загортають їх у цупкий папір і пишуть назви, щоб у класі на дослідах можна було ще раз розглянути особливості «твердих тіл», а в зошитах кольоровими олівцями намалювати відслонення і написати назви різних його шарів.

Така робота сприятиме формуванню в учнів початкових класів початкового ціліс-

ного уявлення про навколишній світ, розв'язку спостережливості, вихованню гуманних почуттів, бережливого ставлення до природних багатств рідного краю.

Основою формування когнітивної діяльності учнів початкової школи є безпосереднє сприймання предметів і явищ природи. Для розуміння взаємозв'язків між неживою природою, рослинами і тваринами, між природою і працею людей, важливо також спрямувати учнів на пошуки тих причин, які викликають зміни в природі. Це можливо лише за цілеспрямованого спостереження таких змін протягом усіх чотирьох пір року. Саме так і реалізується один з принципів, за яким побудовано зміст природничої освітньої галузі початкової освіти, – сезонність.

Внаслідок регламенту роботи школи з системи цих спостережень здебільшого випадає літній період (припадає на канікули). Ефективною формою позакласної самостійної роботи за для реалізації природничої освітньої галузі вважаємо літні спостереження. На жаль, ці питання у методиці розроблені недостатньо. Це призводить до того, що значна частина вчителів спрощує літні спостереження учнів, обмежуючись вказівками, скажімо, такого плану: «Вести спостереження за явищами неживої природи. Спостерігати за рослинами і тваринами влітку» і таке ін. І це, звичайно, не на користь формування природничої компетентності учня.

Дійсно, під час літнього відпочинку учні початкової школи стикаються з різними предметами і явищами природи, але їхні спостереження безсистемні, споглядальні. Здебільшого учні не звертають уваги на характерні ознаки предметів і явищ, не помічають взаємозв'язків між ними і не вміють пояснити тих змін, що відбуваються в довкіллі. Щоб зарадити справі, необхідно підвищити ефективність організації літніх спостережень. А для цього насамперед уточнити їх зміст, форму, домовитися про контроль за їх виконанням, а також з'ясувати спосіб використання результатів літніх спостережень у подальшій роботі з формування природничої компетентності здобувачів початкової освіти.

Щоб розв'язати ці питання, науковці лабораторії початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка радять визначити зміст літніх спостережень.

У доборі відповідних матеріалів учитель має керуватися такими вимогами: 1) застосовувати на практиці знання і вміння, набуті учнями впродовж навчального року; 2) розширювати і поглиблювати їх; 3) підготувати учнів до усвідомлення природничих знань у наступних класах; 4) враховувати інтереси кожного учня та місце його перебування у літній період; 5) формувати дослідницький підхід до вивчення природи; 6) виховувати бережливе ставлення до природи рідного краю. Аналіз програм щодо обсягу і наступності навчання, бесіди з учителями переконують, що змістом літніх завдань можуть бути спостереження за неживою природою, тваринами, рослинами та їх змінами впродовж літнього сезону, за працею людей, дослідницька робота, перевірка на практиці народних прикмет тощо. Основною формою завдань, найдоступнішою для здобувачів початкової освіти, є спостереження. Пропонуємо для цього обирати об'єкти, щонайперше передбачені програмами НУШ; по-друге, найбільш характерні для певної місцевості. З огляду на це, подаємо орієнтовну тематику літніх спостережень для учнів початкових класів.

1. Зміни в неживій природі.

Виберіть поодинокий предмет (стовпчик або невисоке рівне дерево). Щомісяця у 20-х числах опівдні вимірюйте довжину тіні від цього предмета. Як вона змінюється протягом літніх місяців? Запишіть у щоденниках спостережень.

Впродовж літа зазначайте дати, коли були грози, зливи, дощ з градом; коли бачили райдугу; яка була найнижча температура у червні, липні, серпні; найвища у червні, липні, серпні.

Перевірте народні прикмети.

Збережеться стійка сонячна погода, якщо: – протягом доби температура різко змінюватиметься: вдень – спекотно, вночі – прохолодно; – після заходу сонця в низинах, над річкою, озером, болотом стелиться туман; – випадає рясна роса, яка залишається до ранку; – дим від вогнища піднімається вгору; – вдень на березі річки, озера, моря вітер дме з води на сушу, а ввечері – навпаки...

Погода погіршиться, якщо: – навколо Сонця і Місяця з'являється саяво у вигляді великого кільця; – дим від вогнища стелиться понад землю; – увечері роса не випадає; – туман у вигляді суцільної завіси не зникає після сходу сонця.

2. Спостереження за рослинами і тваринами.

Доберіть поодиноке дерево (дуб, береза, клен). Зверніть увагу на його стовбур: товстий він чи тонкий, шорстка чи гладенька на ньому кора, якого кольору, як розміщені гілки: рідко чи густо, високо на стовбурі чи біля самої землі. Запишіть дату квітування дерева й утворення плодів.

На шкільній ділянці чи у своєму саду або в лісі доберіть куц смородини (агрису, ліщини, барбарису). Полічіть, скільки у нього стовбурів. Яку форму має листя? Запишіть, чи квітує куц і коли на ньому досягають плоди.

Знайдіть три види рослин: стебла яких в'ються, ростуть прямо і стеляться по землі. Запишіть у щоденнику спостережень їх назви.

Розгляньте листя берези, тополі, ясеня. Порівняйте за кольором, розмірами і формою. Замалуйте їх у щоденнику спостережень.

Знайдіть і розгляньте плоди дуба і жовтої акації. Чи легко розкриваються вони? Полічіть, скільки насінин у кожному плоді.

Насіння щиріці і квасолі порівняйте за кількістю його на одній рослині. Поміркуйте, яке це має значення для поширення бур'янів.

Проведіть дослід: безвітряного дня плоди ясеня (клена, в'яза) підкинути вгору. Простежити, як вони падають. Зміркуйте, яке значення має така їх будова для розсівання цих плодів.

Огляньте домашніх тварин, які повертаються з пасовища. Зніміть плоди (насіння), які причепилися до їхньої шерсті. Як вони «кріпляться»? Поміркуйте, яке це має значення.

Буваючи в лісі, примітьте, які дерева там ростуть: листяні, хвойні чи ті й інші. Запишіть їх назви. Зверніть увагу: світло в лісі чи темно, прохолодно чи тепло? Поміркуйте, чому так.

Перевірте і наслідки спостережень запишіть у щоденнику: – квіти жовтої акації звичайно дуже пахнуть увечері. Якщо сильний запах їх ви відчуваєте сонячним ранком, буде гроза; – перед дощем сильніше пахне бузок, петунія, а квіти білої акації виділяють багато нектару, тому над ними літають бджоли; – якщо зранку за сонячної погоди мальва і нагідки ніби прив'яли, закрили віночки, чекайте дощу.

Голоси яких птахів, де і коли ви чули у червні? Запишіть.

Перевірте прислів'я: «Викине ячмінь колос, загубить соловей голос». Коли соловей перестає співати? Поміркуйте, чому?

Станьте від гнізда на такій віддалі, щоб не полохати пернатих, і полічіть, скільки разів протягом години прилітають до свого гнізда ластівки (шпаки), годуючи пташенят.

У лісі знайдіть мурашник. Влаштуйтесь неподалік від нього і простежте, що несуть комахи до свого дому. Недалеко від мурашника покладіть мертву муху або гусеницю і поспостерігайте за поведінкою мурашок. Розкажіть товаришам, чому треба охороняти мурашники.

3. Спостереження за рослинами і тваринами.

– Поспостерігайте за рослинами луків протягом літа. Який у цей час вони мають вигляд? Які кормові трави тут ростуть? Запишіть. Дізнайтеся, як використовуються луки.

– Огляньте поле у вашій місцевості; чим воно засіяне? Спостерігаючи, запишіть, коли з'явилося колосся, коли достигло зерно на цьому полі.

– На городі або в полі поспостерігайте за технічними культурами: картоплею, соняшником. Занотуйте у щоденнику, коли почалося масове цвітіння картоплі, коли на ній з'явилися плоди. В який бік повертається кошик з квітами соняшника протягом дня? Запишіть.

– Буваючи в лісі, уважно подивіться навколо себе. Які дерева, кущі і трав'янисті рослини ви знаєте? Зверніть увагу, де росте більшість трав'янистих рослин? Поміркуйте, чому квітують улітку лише ті з них, які ростуть на галявинах.

– Подивіться, який вигляд мають і в якому стані перебувають ранньоквітучі рослини (проліска, ряст, медунка, гусяча цибулька). Запишіть свої спостереження.

– Які їстівні і які отруйні гриби ви знаєте? Запишіть і замалюйте їх у щоденнику. Коли ви їх побачили? Простежте і занотуйте дату, коли вони з'являються.

– Спостерігайте за тваринами, які найчастіше водяться на луках. Запишіть їх назви, одну тварину замалюйте. Поміркуйте, чому на луках багато комах. Які птахи прилітають на луки? Що їх тут приваблює?

– У полі, де є нірки ховрахів, причаївшись, поспостерігайте за поведінкою цих тварин. Доведіть, що ховрахи – шкідники поля.

– Поспостерігайте, які птахи постійно живуть на водоймах, а які лише прилітають сюди. Побачивши лелеку, зверніть увагу на

форму його тіла, колір оперення, довжину шиї, дзьоба і ніг. Як цей птах здобуває собі їжу? Які з перелічених ознак допомагають йому в цьому?

– Поспостерігайте за домашніми качками та гусьми. Як вони дістають корм з води? Запишіть, які особливості будови цих птахів.

– Перевірте, чи це так: чекайте дощу, якщо: – мурашки не поспішають на «роботу»; – бджоли не відлітають далеко від вулика; – ластівки літають низько над водою; – риба «вистрибує» з води; – гусениці не залишають своїх гнізд;

буде гарна погода, якщо: – багато метеликів літає зранку; – комарі і мошва в'ються стовпчиками.

4. Спостереження за працею людей.

Занотуйте, коли розпочався перший сінокіс і коли він закінчився.

Спостерігайте протягом літа, як селяни доглядають за картоплею і посівами буряків. Занотуйте в щоденнику, які роботи виконують селяни і коли.

Коли розпочалися жнива? Які зернові культури скошують першими у вашій місцевості? Занотуйте в щоденнику.

Коли розпочався у вашій місцевості збір овочів (огірків, помідорів, перцю) і фруктів (яблук, груш, смородини)?

Яку допомогу ви надавали своїм батькам удома або на городі і в догляді за свійськими тваринами? Опишіть.

Як практичні завдання радимо попросити зібрати зразки корисних копалин, насіння різних рослин, щоб підгодовувати птахів узимку. Варто запропонувати здобувачам початкової освіти зібрати й засушити листя дерев і кущів або кілька рослин бур'янів. Однак у жодному разі не слід давати завдання засушувати інші рослини, особливо рідкісні.

Успіх виконання літніх завдань залежить від того, як учні підготовлені до такої роботи. На це слід звертати увагу впродовж усього навчального року. Починаючи з перших занять пов'язаних із реалізацією природничої освітньої галузі, на конкретних прикладах треба вчити учнів правильно спостерігати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки; вести календар природи й індивідуальні щоденники спостережень. А під час екскурсій ознайомлювати учнів з правилами збору природних матеріалів, поводження у природі.

Від вдалого добору змісту і форми завдань на літо, підготовки учнів залежить не тільки якість їх виконання, а й контроль учителя. Думка про те, що такі завдання не можна проконтролювати, неправомірна, оскільки саме через систему відповідно підібраних завдань і зафіксовані учнями результати своєї роботи легко здійснити опосередкований контроль. Отже, всі спостереження учням варто занотувувати у щоденники, які радимо оформити перед літніми канікулами. Радимо розграфити зошит або блокнот на кілька частин, відповідно до кількості видів завдань: – спостереження за неживою природою; – спостереження за рослинами; – спостереження за тваринами; – спостереження за працею людей; – дослідницька робота на пришкольній ділянці; – перевірка народних прикмет і таке ін.

У цих розділах записуються літні завдання для кожного учня. Рекомендуємо подати фронтальні й індивідуальні пояснення: як краще спостерігати, на що звернути особливу увагу тощо. Пропонує учням не лише записувати, а й замальовувати те, що найбільше вразить у ході спостережень, або добирати відповідні ілюстрації.

На перших заняттях нового навчального року, які реалізують природничу освітню галузь Державного стандарту рекомендуємо виділити час для оцінювання літніх завдань. Учні приносять у клас щоденники спостережень, зібрані природні матеріали. Вчитель їх характеризує, відзначаючи систематичність ведення спостережень, повноту виконання завдань, охайність і правильність записів тощо.

Значний педагогічний ефект дає організація виставки літніх завдань. Учні, ознайомлюючись з її експонатами, оцінюють роботу інших, порівнюють зі своєю, у них виникає більша зацікавленість у виконанні такої роботи.

Усі зібрані учнями природні матеріали залишаються в класі. Частина їх вчитель використовує на заняттях, які реалізують технологічну освітню галузь Державного стандарту (вироби з природних матеріалів), а деякі – в гуртковій

роботі для виготовлення роздаткового матеріалу й таке ін.

Щоденники спостережень залишаються в учнів, матеріали їх періодично використовуються на заняттях при вивченні відповідних тем.

Наприклад вивчаючи тему «Рослини лісу», учні готують розповіді, спираючись на свої літні спостереження: – про листяний (хвойний, мішаний) ліс (чим характеризується, які дерева, кущі і трави ростуть у ньому); – про листяне дерево, за яким спостерігали влітку; – про хвойне дерево; – про лікарські рослини лісу; – про зміни, що відбуваються з деревами, кущами, трав'янистими рослинами впродовж літа.

При вивченні теми «Бур'яни поля» учні розповідають: – про різноманітність бур'янів, які ростуть на полі, городі; – про пристосування цих рослин до середовища (швидке розмноження і поширення); – про працю селян на полях, пов'язану зі знищенням бур'янів.

Результати літніх спостережень учні використовують при вивченні теми «Рослини суші»: характеризують групи рослин поля, луків, лісу, зазначають особливості їх зовнішньої будови відповідно до різних умов росту та ін.

Аналіз експериментальних даних провадження поданої вище методики у заклади загальної середньої освіти дозволяє стверджувати, що правильно організовані літні спостереження впливають на активізацію когнітивної діяльності учнів та слугують надійним засобом підвищення ефективності початкової природничої освіти.

Глибоко вдячні за апробацію висвітленого дослідження дирекції та педагогічним колективам: СЗШ №128 та СЗШ №141 м. Київ, Рівненському ліцею №15 Рівненської міської ради м. Рівне. Висловлюємо подяку науково-педагогічному колективу кафедри початкової освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка та її керівнику кандидату педагогічних наук, доценту Бондаренку Геннадію Леонідовичу за активне обговорення інноваційних методик провадження природничої освіти у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навчальний посібник. Київ: Веселка, 1998. 333 с.
2. Гільберг Т.Г. Методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти. Київ: Генеза. 2020р. 240 с.

3. Кукалець М. В. Методика викладання природознавства у початковій школі : навчально-методичний посібник. Львів : Новий Світ-2000, 2018. 223 с.
4. Малихін О. В., Павленко І. Г. Методика викладання у вищій школі : навчальний посібник. Сімферополь : Дайфі, 2011. 270 с.
5. Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1-2 та 3-4 класи. Київ: Світоч, 2019. 336 с.

REFERENCES:

1. Baybara T.M. (1998) *Metody`ka navchannya pry`rodoznavstva v pochatkovy`x klasax: navchal`ny`j posibny`k* [Methods of teaching natural science in elementary school: a study guide]. Kyiv: Veselka, 333 p. [in Ukrainian].
2. Hilberg T.G. (2020) *Metody`ka navchannya integrovanogo kursu «Ya doslidzhuyu svit» u 3-4 klasax zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`* [Teaching methodology of the integrated course “I explore the world” in 3-4 classes of general secondary education institutions]. Kyiv: Genesis, 240 p. [in Ukrainian].
3. Kukalets M. V. (2018) *Metody`ka vy`kladannya pry`rodoznavstva u pochatkovij shkoli : navchal`no-metody`chny`j posibny`k* [Methodology of teaching natural science in elementary school: educational and methodological manual]. Lviv: Novy Svit-2000, 223 p. [in Ukrainian].
4. Malikhin O. V., Pavlenko I. G. (2011) *Metody`ka vy`kladannya u vy`shhij shkoli : navchal`ny`j posibny`k*. [Teaching methods in higher education: study guide]. Simferopol: Dyfi, 270 p. [in Ukrainian].
5. (2019) *Ty`povi osvichni programy` dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` : 1-2 ta 3-4 klasy`* [Typical educational programs for institutions of general secondary education: 1-2 and 3-4 classes]. Kyiv: Svitch, 336 p. [in Ukrainian].

УДК 811:378.4–057.4

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.11>

Тетяна СУКАЛЕНКО

доктор філологічних наук, професор, професор кафедри соціальних комунікацій, словесності та культури, Державний податковий університет, вул. Університетська, 31, м. Ірпінь, Київська область, Україна, 08200
ORCID: 0000-0002-5107-9914

Світлана ШПЕТНА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов за професійним спрямування, ДЗ «Луганський національний університет імена Тараса Шевченка», вул. Ковалю, 3, м. Полтава, Україна, 36000
ORCID: 0000-0002-2230-4748

Бібліографічний опис статті: Сукаленко, Т., Шпетна, С. (2024). Мовна і мовленнєва компетентності майбутніх здобувачів вищої освіти. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 75–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.11>

МОВНА І МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті уточнено зміст понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», простежено розвиток формування понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці, з'ясовано специфіку формування мовленнєвої компетентності здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти. У науковій розвідці наголошено на взаємозв'язку та взаємозалежності понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність». Водночас автори статті переконливо розмежовують аналізовані терміни на основі трактувань понять сучасними лінгвістами.

Мовну компетентність запропоновано розглядати як процес і результат мовної діяльності особистості, знання мовних норм, володіння граматичними, стилістичними, орфографічними, лексичними, правописними вміннями; вмотивована потреба у вивченні української мови як державної.

Мовленнєву компетентність визначено як здатність розуміти, сприймати, відтворювати прочитане чи почуте, готувати в різних жанрах власні висловлювання, використовувати доречні засоби української мови залежно від стилю мовлення; редагувати як власне, так і чуже мовлення, здійснювати самоконтроль за результатами мовленнєвої діяльності.

З метою формування мовної та мовленнєвої компетентності в здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей на заняттях з ОК «Ділова українська мова» доцільно виконувати вправи та завдання, спрямовані на розвиток культури мовлення, очищення від суржику, сленгу, ненормативної лексики – виправлення мовних помилок у словосполученнях, реченнях; конструктивні завдання, які передбачають роботу з текстом за індивідуальними картками з метою аналізу помилок у мові засобів масової інформації та реклами, вправи на редагування професійних текстів, завдання дослідницько-пошукового характеру, спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Ключові слова: мовна компетентність, мовленнєва компетентність, навчально-тренувальні вправи, завдання, комунікативно-мовленнєва компетентність.

Tetiana SUKALENKO

Doctor of Philological Sciences, Professor, Professor at the Department of Social Communications, Literature and Culture, State Tax University, Universytetska str., 31, Irpin, Kyiv region, Ukraine, 08200
ORCID: 0000-0002-5107-9914

Svitlana SHPETNA

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Professional Orientation, Luhansk Taras Shevchenko National University of Ukraine, Kovalya str., 3, Poltava, Ukraine, 36000
ORCID: 0000-0002-2230-4748

To cite this article: Sukalenko, T., Shpetna, S. (2024). Movna i movlennieva kompetentnosti maibutnix zdobuvachiv vyshchoi osvity [Language and speech competences of future higher education acquires]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 75–79, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.11>

LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES OF FUTURE HIGHER EDUCATION ACQUIRES

The article specifies the meaning of the concepts «language competence», «speech competence», traces the development of the formation of concepts «Language competence», «speech competence» in modern linguistics, clarifies the formation specifics of speech competence of students of non-philology specialties of higher education institutions. The interrelationship and interdependence of concepts «language competence», «speech competence» in scientific intelligence are emphasized. At the same time, the authors of the article convincingly distinguish the analyzed terms on the basis of interpretations of concepts by modern linguists.

Linguistic competence is proposed to be considered as a process and result of linguistic activity of an individual, knowledge of language norms, mastery of grammatical, stylistic, orthographic, lexical, and spelling skills; motivated need to study the Ukrainian language as the state language.

Speech competence is defined as the ability to understand, perceive, reproduce what has been read or heard, to prepare one's own statements in various genres, to use appropriate means of the Ukrainian language depending on the style of speech; edit both one's own and others' speech, perform self-monitoring based on the results of speech activity.

In order to form language and speech competence of students of higher education of non-philology majors, it is advisable to perform exercises and tasks aimed at the development of speech culture, cleaning from slang, profanity - correcting language errors in word forms, word combinations, sentences; constructive tasks that involve working with the text on individual cards for the purpose of analyzing errors in the language of mass media and advertising, exercises for editing professional texts, tasks of a research and search nature, aimed at the development of communicative and speech competence.

Key words: *language competence, speech competence, educational and training exercises, tasks, communicative and speech competence.*

Актуальність проблеми. В інформаційному суспільстві здобувачі вищої освіти нефілологічних спеціальностей повинні володіти необхідними професійними знаннями, системою мовленнєвих комунікацій у межах своєї компетентності тощо. Передумовою розвитку зазначених характеристик є вільний рівень володіння українською мовою. Сучасні дослідження розмежовують мовну та мовленнєву компетентності як окремі структури в усіх сферах життєдіяльності суб'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми мовної та мовленнєвої компетентності досліджували такі вчені: А. П. Бабій, Ф. С. Бацевич, В. В. Вітюк, І. В. Волкова, О. М. Демська-Кульчицька, О. М. Корніяка, Л. В. Кравець, Л. І. Мацько, О. П. Прокопова, Т. В. Симоненко, Т. М. Сукаленко, С. В. Турлюк, Н. П. Шумарова та ін.

А. П. Бабій, С. В. Турлюк розглянули проблему розвитку комунікативної компетентності студентської молоді як майбутніх спеціалістів, проаналізували поняття «мовленнєва компетентність», наголосили на тому, що навчальні досягнення з філологічних компонентів забезпечують наявність мовно-мовленнєвих знань, умінь та навичок, на яких базується професійно-мовленнєва комунікація (Бабій, Турлюк, 2023, с. 1). І. В. Волкова розкрила суть мовних компетентностей, розглянула їх класифікації (Волкова, 2017, с. 73). О. М. Демська-Куль-

чицька дослідила проблему україномовного терміна мовна «competence» (Демська-Кульчицька, 2002, с. 224). О. М. Корніяка проаналізувала психологічний зміст феномена компетентності фахівця, запропонувала тлумачення сутності комунікативної компетентності й визначила її місце у структурі професійної компетентності (Корніяка, 2016, с. 82). О. П. Прокопова висвітлила компетентнісний підхід під час вивчення української мови за професійним спрямуванням, розглянула класифікацію мовних компетентностей, зосередила увагу на мовленнєво-комунікативних уміннях як складнику комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів (Прокопова, 2010, с. 54). Т. М. Сукаленко з'ясувала специфіку формування мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців фіскальної служби (Сукаленко, 2017, с. 219).

Як свідчать сучасні дослідження, між поняттями «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність» існує чіткий взаємозв'язок та взаємозалежність. Спробуємо простежити розвиток формування понять «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність» у сучасній лінгвістиці.

Мета дослідження – уточнити зміст понять «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність», з'ясувати специфіку формування мовленнєвої компетентності здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Н. П. Шумарова вважає мовну компетентність складним феноменом, у якому перебувають у взаємній залежності лінгвістичні, психо- та соціолінгвістичні чинники, які є «процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості» (Шумарова, 1994, с. 8).

А. П. Бабій, С. В. Турлюк мовну компетентність визначають як «знання мовних норм на всіх рівнях лінгвістичної науки» (Бабій, Турлюк, 2023, с. 2). І. В. Волкова мовну компетентність розглядає «як систему вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення» (Волкова, 2017, с. 75).

О. М. Демська-Кульчицька слушно зауважує, що термінові «competence» можна запропонувати україномовні відповідники – мовна здатність, мовна спроможність, мовна компетентність. Мовну компетентність науковиця тлумачить як «імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможлиблює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» (Демська-Кульчицька, 2002, с. 227).

До мовної компетентності можна віднести основні відомості з різних розділів мовознавства, мовознавчі поняття; граматичні, стилістичні, орфоепічні, лексичні, правописні вміння; потреба у вивченні української мови як державної; розуміння виражальних можливостей української мови; вміння заглиблюватися в зміст тексту; досвід самостійної діяльності та ін.

О. М. Корніяка мовленнєву компетентність розглядає як «здатність особистості (система її знань та вмінь) до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, програмування і висловлення своїх думок; спроможність вільно (дохідливо, виразно) оперувати усним і письмовим висловлюванням» (Корніяка, 2016, с. 85).

Мовленнєва компетентність полягає, на думку І. В. Волкової, у сформованості вмінь

і навичок користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою (Волкова, 2017, с. 75). Аналогічної позиції дотримуються А. П. Бабій, С. В. Турлюк у трактуванні поняття «мовленнєва компетентність» як «вміння адекватно й доречно користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності» (Бабій, Турлюк, 2023, с. 2).

Мовленнєва компетентність охоплює систему мовленнєвих умінь, які є необхідними для здобувачів вищої освіти нефілологічних спеціальностей для спілкування у різних професійних ситуаціях, наприклад, вміння створювати, сприймати як усні, так і писемні висловлювання різних стилів, жанрів і видів, типів, вести діалог та ін.

М. І. Пентилюк визначає найважливіші вміння, що складають основу мовленнєвої компетентності майбутнього фахівця: вміння вести діалог, дотримуватися вимог мовного етикету в різних життєвих ситуаціях; вміння створювати усні монологічні висловлення, виражати власне ставлення до питання, яке обговорюється; вміння адекватно сприймати на слух діалоги і монологи, використовувати різні прийоми фіксації почутого залежно від комунікативного завдання; вміння створювати письмові тексти різних стилів, типів і жанрів; вміння користуватися різними видами читання (Пентилюк, 2014, с. 297).

Цілком погоджуємося із думкою А. П. Бабій, С. В. Турлюк, які наголошують на формуванні професійних мовленнєвих компетентностей у здобувачів ЗВО: «зв'язок теорії і практики мовленнєвої діяльності; володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу; вміння зацікавлювати, захоплювати, переконувати, інтригувати; виконання рольових і сюжетних ігор, дія яких створює сприятливі умови для вироблення навичок логічно мислити, оперувати словом; вміння оперативного й доречно долучатися до мовленнєвої взаємодії, передбачати результати ділового мовлення; збагачування словникового запасу; опанування термінологічною базою; моделювання інтонації, що відповідає змісту і структурі висловлювання; здійснення емоційно-експресивного впливу на співрозмовника, слухачку аудиторію; вміння

дбати про виразність (змістову, інтонаційну, візуальну), правильність (орфоепічну, граматичну, орфографічну, пунктуаційну); чистоту мови» (Бабій, Турлюк, 2023, с. 2–3).

До мовленнєвої компетентності можна віднести здатність розуміти, сприймати, відтворювати прочитане чи почуте, виступати з повідомленням, готувати в різних жанрах власні висловлювання, використовувати доречні засоби української мови залежно від стилю мовлення; редагувати як власне, так і чуже мовлення, здійснювати самоконтроль за результатами мовленнєвої діяльності.

На заняттях з ОК «Ділова українська мова» доцільно пропонувати здобувачам вищої освіти вправи та завдання, спрямовані на розвиток культури мовлення, очищення від суржику, сленгу, ненормативної лексики – виправлення мовних помилок у словосполученнях, реченнях; конструктивні завдання, які передбачають роботу з текстом за індивідуальними картками з метою аналізу помилок у мові засобів масової інформації та реклами. Робота з фаховими текстами на заняттях з української мови сприяє піднесенню мовної культури здобувача (укладання міні-словників професійних термінів, лексико-граматичний аналіз, робота над вивченням фахової термінології тощо). Підвищити загальнокультурний рівень здобувачів вищої освіти, поглибити знання з української мови, літератури, історії та культури допоможуть творчі завдання, які передбачають підготовку повідомлень студентами інформаційного характеру.

Навчально-тренувальні вправи доцільно поєднувати з творчими завданнями, що дасть змогу здобувачам освіти краще осмислити новий матеріал, запам'ятати його, підсилити пізнавальну діяльність, сформувати мовленнєві компетентності. В. В. Вітнюк наголошує на важливості аналізу помилок, який є «одним із найефективніших видів роботи з піднесення грамотності студентів. Кожна помилка є наслідком того, що студент недостатньо засвоїв матеріал або не вмів застосовувати своїх знань на практиці. З метою запобігання орфографічних і пунктуаційних недоліків студент повинен їх аналізувати, добирати аналогічний приклад лексеми з тією ж орфограмою чи пунктограмою, вводити її в речення й обґрунтовувати правопис. Варто зазначити, що роботу над помилками треба вести систематично і до того

часу, доки студент писатиме орфографічно та пунктуаційно правильно» (Вітнюк, 2020, с. 267).

ОК «Іноземна мова за професійним спрямуванням» передбачає комплексну реалізацію практичної, розвивальної, загальноосвітньої та виховної мети. Практичні завдання з іноземної мови за професійним спрямуванням дають можливість здобувачам освіти більш глибоко засвоювати граматичну, морфологічну систему мови, практикувати нові лексичні одиниці, мовні форми, явища полісемії слів, їх зв'язок з контекстом, основні моделі ведення дискурсу, стратегії спілкування, притаманні різним формам комунікації у професійній сфері та здійснення ефективної комунікації іноземною мовою у подальшій практичній діяльності.

Робота з англійськими текстами (пізнавального та країнознавчого характеру) на практичних заняттях, а також у процесі самостійної роботи сприяє поглибленню світоглядних, культурознавчих, естетичних, історичних відомостей, відображених у мові, яка вивчається.

Індивідуальні, парні та групові форми навчання дозволяють практикувати завдання, які спрямовані на розуміння змісту повідомлень викладача, носіїв мови в межах особистісної, суспільної, професійної, освітньої сфер і дозволять здобувачам освіти чітко виражати свою думку з певної проблеми, висловлювати своє ставлення до осіб, подій, явищ, встановлювати і підтримувати спілкування зі співрозмовником.

Для засвоєння ОК «Ділова українська мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» вартісним є використання методу проєктів, який розвиває як індивідуальну, так і командну роботу, дозволяє креативно, творчо вирішити проблему, удосконалити навички словесного та невербального спілкування.

У цілому на заняттях з ОК «Ділова українська мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» необхідно використовувати завдання, спрямовані на ознайомлення з лексикою обраного фаху, пояснення термінів або понять, складання або продовження речень за певним зразком, вправи на редагування професійних текстів, завдання дослідницько-пошукового характеру, спрямовані на розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, мовна компетентність є результатом розвитку мовних здібностей у процесі соці-

окультурного спілкування здобувачів освіти нефілологічних спеціальностей закладів вищої освіти. Мовленнєва компетентність є інтегрованою характеристикою фахових і особистісних

якостей здобувачів освіти, що включає позитивну мотивацію до оволодіння мовними знаннями, вміннями та навичками, необхідними для здійснення професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабій А. П., Турлюк С. В. Комунікативна компетентність – основа професійної діяльності спеціаліста. *Молодий вчений*. 2023. № 1.1 (113.1). С. 1–5.
2. Вітюк В. *Наукові основи формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи*: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2020. 416 с.
3. Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острогор : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 67. С. 73–76.
4. Демська-Кульчицька О. Мовна «competence» як об'єкт дослідження (проблема україномовного терміна). *Мовознавство*. Доповіді та повідомлення на IV Міжнародному конгресі українців / Відп. ред. В. Німчук. Київ, 2002. С. 224–227.
5. Корніяк О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Том V: Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 16. С. 82–92.
6. Пентиліук М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / [гол. ред. М.Т. Мартинюк]. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. Ч. 2. С. 290–297.
7. Прокопова О. П. Мовленнєво-комунікативна компетентність як одна із складових професійного становлення фахівця. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський, 2010. Вип. 16. С. 54–57.
8. Сукаленко Т. М. Мовленнєва компетентність як складник професійної підготовки майбутніх фахівців фіскальної служби. *Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих учених / за заг. ред. Н. В. Коч. Миколаїв: МСНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2. С. 219–224.
9. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості : соціопсихо-лінгвістичний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філол. наук: 10.02.02 «Російська мова»; 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1994. 48 с.

REFERENCES:

1. Babii A. P., Turlyuk S. V. Komunikatyvna kompetentnist – osnova profesiinoi diialnosti spetsialista. *Molodyi vchenyi*. 2023. № 1.1 (113.1). S. 1–5.
2. Vitiuk V. Naukovi osnovy formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly: monohrafiia. Kyiv: Interservis, 2020. 416 s.
3. Volkova I. V. Sutnist movnykh kompetentnosti ta yikh proektsiia na metodyku navchannia movy. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia»*. Serii «Filolohichna». Ostroh : Vyd-vo NaUOA, 2017. Vyp. 67. S. 73–76.
4. Demska-Kulchytska O. Movna «competence» yak obiekt doslidzhennia (problema ukrainomovnoho termina). *Movoznavstvo*. Dopovidy ta povidomlennia na IV Mizhnarodnomu konhresi ukrainistiv / Vidp. red. V. Nimchuk. Kyiv, 2002. S. 224–227.
5. Korniiaka O. M. Komunikatyvna kompetentnist yak vyznachalni chynnyk profesiinoho samozdiisnennia vykladacha vyshchoi shkoly. *Aktualni problemy psykhologii*: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy. 2016. Tom V: Psykhofiziologii. Psykhologii pratsi. Eksperymentalna psykhologii. Vyp. 16. S. 82–92.
6. Pentyliuk M. Movna osobystist maibutnoho vchytelia-slovesnyka v konteksti profesiinoi pidhotovky. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychny / [hol. red. M.T. Martyniuk]*. Uman: FOP Zhovtyi O.O., 2014. Ch. 2. S. 290–297.
7. Prokopova O. P. Movlennievo-komunikatyvna kompetentnist yak odna iz skladovykh profesiinoho stanovlennia fakhivtsia. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka*. Kamianets-Podilskiy, 2010. Vyp. 16. S. 54–57.
8. Sukalenko T. M. Movlennieva kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fiskalnoi sluzhby. *Antropotsentrychna skerovanist suchasnoi naukovoii lnhvistychnoi paradyhmy*: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii studentiv ta molodykh uchenykh / za zah. red. N. V. Koch. Mykolaiv: MSNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2017. Vyp. 2. S. 219–224.
9. Shumarova N. P. Movna kompetentsiia osobystosti : sotsiopsykho-linhvistychnyi aspekt: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia doktora filol. nauk: 10.02.02 «Rosiiska mova»; 10.02.01 «Ukrainska mova». Kyiv, 1994. 48 s.

РОЗДІЛ 3 СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

УДК 376-056.264-053.4:159.942

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.12>

Олена БЄЛОВА

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 62, м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна, 32300

ORCID: 0001-6162-4106

Бібліографічний опис статті: Белова, О. (2024). Шляхи формування емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.12>

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У науковій публікації здійснено теоретичний та експериментальний аналіз щодо формування емоційної складової психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання в закладах загальної середньої освіти. Мета дослідження – визначення ефективних шляхів навчально-розвиткової роботи формування емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, що забезпечить їх успішну адаптацію в умовах закладів загальної середньої освіти. Методи дослідження: теоретичний: систематизація науково-теоретичних джерел для обґрунтування концептуальної позиції та ідеї щодо вирішення проблемного питання; емпіричний: використання різновидів психологічних методів, які взаємозалежні й під час формування емоційної складової доповнювали один одного: бесіда, спостереження, метод аналізу, порівняння; методи обробки даних: передбачали варіативно-статистичну дескрипцію. Результати дослідження. Виявлені низькі показники актуального розвитку емоційної складової психологічної готовності в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в освітньому просторі поставили питання щодо обґрунтування шляхів навчально-розвиткової роботи спрямованої на формування емоційної грамотності. Окреслено основні методи такі як ігровий, що включає дидактичні, дихальні, рухові, слухові, зорові, тактильні розвивальні ігри; словесний зміст якого забезпечує інтерактивний метод, що реалізується за допомоги бесіди, розповідей, читань художніх творів, притч тощо; наочно-словесний метод застосовується в арттерапії, а саме під час малювання, слухання музики, перегляду мультфільмів тощо. Визначено прийоми навчально-розвиткової роботи та очікуємих результат дитини. В процесі навчально-розвиткової роботи значна увага приділялась формуванню вмінь розшифровувати емоційні схеми, зчитувати лицеву експресію, ідентифікувати емоції у життєвих ситуаціях, проявляти позитивні емоції під час спілкування. Відповідно, показники порівняльного аналізу (констатувального та формувального експериментів) засвідчили, що емоційна грамотність дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення була сформована в переважного відсотка респондентів. Що підтверджувало ефективність навчально-розвиткової роботи.

Ключові слова: емоційна грамотність, психологічна готовність, діти старшого дошкільного віку, діти з порушеннями мовлення, методи, прийоми.

Olana BIELOVA

D.Sc. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Ohienko str., 62, Kamyanets-Podilsky, Khmelnytsky region, Ukraine, 32300

ORCID: 0001-6162-4106

To cite this article: Bielova, O. (2024). Shliakhy formuvannia emotsiinoi hramotnosti u ditei starshoho doshkilnoho viku z porushenniamy movlennia [Ways of forming emotional literacy in older preschool children with speech disorders]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 80–85, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.12>

WAYS OF FORMING EMOTIONAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The scientific publication carried out a theoretical and experimental analysis of the formation of the emotional component of the psychological component of the speech readiness of older preschool children to study in general secondary education institutions. The purpose of the study is to determine the effective ways of educational and developmental work to form the emotional literacy of older preschool children with speech disorders, which will ensure their successful adaptation in the conditions of general secondary education institutions. Research methods: theoretical: systematization of scientific and theoretical sources to substantiate the conceptual position and idea regarding the solution of the problematic issue; empirical: the use of various psychological methods, which are interdependent and complement each other during the formation of the emotional component: conversation, observation, method of analysis, comparison; data processing methods: included variable-statistical description. Research results. The revealed low indicators of the actual development of the emotional component of the psychological component of speech readiness in older preschool children with speech disorders raised questions about the justification of the ways of educational and developmental work aimed at the formation of emotional literacy. The main methods are outlined, such as game, which includes didactic, respiratory, motor, auditory, visual, tactile developmental games; the verbal method, which provides an interactive method, implemented with the help of conversation, stories, readings of works of art, parables, etc.; the visual-verbal method is used in art therapy, namely while drawing, listening to music, watching cartoons, etc. Methods of educational and developmental work and the expected result of the child are determined. In the process of educational and development work, considerable attention was paid to the formation of the ability to decipher emotional patterns, read facial expressions, identify emotions in life situations, and show positive emotions during communication. Accordingly, the indicators of the comparative analysis (declarative and formative experiments) proved that the emotional literacy of older preschool children with speech disorders was formed in a significant majority of respondents. That confirmed the effectiveness of training and development work.

Key words: emotional literacy, psychological of readiness, children of older preschool age, children with speech disorders, methods, techniques.

Актуальність проблеми. Емоційна грамотність дітей старшого дошкільного віку вказує на сформованість афективно-емоційної сфери. Усвідомлення дитиною емоційного забарвлення як внутрішнього так і зовнішнього її світу, дозволяє навчитись адекватно реагувати в напружених ситуаціях, вміло розпізнавати та відчувати настрій співрозмовника, що вкрай важливо для майбутнього здобувача закладу загальної середньої освіти. Особливо це стосується дітей з порушеннями мовлення. Їх мовленнєвий несформованість впливає як на пізнавальну так і на емоційно-вольову сфери. Не вміння пояснити свій емоційний стан загострює відносини між близьким оточенням та колективом однолітків. Важливим завданням у дошкільному періоді постає вчасне діагностування та корегування емоційної складової психологічного компонента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемне питання щодо формування емоційної грамотності у дітей старшого дошкільного віку розкривається достеменно, а саме: крізь розвиток вмінь керувати своїми емоціями (N. Bahrieva, 2020; S. Daily, M. Burkhauser, T. Halle, 2010; J. Ho, S. Funk, 2018; J. Trawick-Smith, 2014 та ін.); підтримувати позитивні стосунки з близьким оточенням (J. Trawick-Smith, 2014); формувати емоції під час ігрової діяль-

ності (P. Портман, 2010; L. Dell'Angela et al., 2020; R. Lee, et al., 2020; R. Yilmaz, 2016; A. Nandy et al., 2020 та ін.); збагачувати емоційний словник під час читання художніх творів, притч тощо (О. Літковська, 2012; G. Grosse, B. Streubel, C. Gunzenhauser, H. Saalbach, 2021; B. Streubel, C. Gunzenhauser, G. Grosse, H. Saalbach, 2020 та ін.); використовувати арттерапевтичні засоби, які сприяють нормалізації емоційного стану (R. Lee et al., 2020; T. Nakamura, N. Munekata, F. Nakamura, T. Ono, & H. Matsubara, 2011 та ін.); переглядати повчальні мультфільми, що виховують моральні, етичні почуття (P. Elfenbein, N. Ambady, 2002; P. Laukka, H. Elfenbein, 2021).

Мета дослідження – визначення ефективних шляхів навчально-розвиткової роботи формування емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, що забезпечить їх успішну адаптацію в умови закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уміння керувати власними емоціями є найважливішим у старшому дошкільному віці (S. Daily, M. Burkhauser, T. Halle, 2010; J. Ho, S. Funk, 2018; J. Trawick-Smith, 2014 та ін.), оскільки комфортне емоційне самопочуття впливає на соціальну взаємодію. Емоційно налаштовані дошкільники краще встановлюють та підтримують позитивні стосунки з дорослими та одно-

літками (J. Trawick-Smith, 2014). У майбутнього здобувача освіти повинні бути сформовані вміння говорити про свої почуття та здатність оцінювати настрій інших. Однак варто зазначити, що емоційна грамотність передбачає не менше вираження емоцій, вона також розглядає: самоконтроль під час навчання та спілкування, розкриває вміння взаємодіяти з однолітками й дорослими, контролювати власні емоції, розвивати позитивну самооцінку. Ці навички мають вирішальне значення для успішної адаптації дітей у закладах загальної середньої освіти, удома, а також для загального розвитку.

Метою навчально-розвиткової роботи постає: формування знань про види емоцій та їх вплив на самопочуття і поведінку людей; розвинення вмінь ідентифікувати емоції за лесою експресією, схематичними зображеннями, інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; формування вмінь аналізувати, пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями, контролювати та регулювати емоційну поведінку.

Реалізацію поставленої мети забезпечують спеціально підібрані методи спрямовані на формування позитивних емоцій у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Ігровий метод:* ігри (дидактичні, дихальні, рухові, слухові, зорові, тактильні та ін.). *Словесний метод:* інтерактивні методи (бесіда, розповідь, читання художніх творів, притч тощо). *Наочно-словесний метод:* арттерапія (малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів тощо).

Варто зазначити, що ігрова діяльність під час формування емоційної складової є важливою ланкою в розвитку дітей (Nandy et al., 2020). Гра і навчання мають чітку кореляцію, що було підтверджено різноманітними дослідженнями (Dell'Angela et al., 2020; Lee, et al., 2020; Yilmaz, 2016). Вона спрямована на розвиток багатьох навичок, які дають змогу дитині навчитись розв'язувати проблемні питання, вербально виражати свої почуття та емоції, формує дружні стосунки в колективі однолітків. В умовах гри діти засвоюють, що немає поганих емоцій, а є некоректна поведінка (Портман, 2010). Змодельовані ситуації дозволяють відпрацювати різні поведінкові моделі, розробити стратегії емоційного регулювання.

Інтерактивний метод, що включає бесіду, розповідь, читання притч, оповідань, казок, формує в старших дошкільників усвідомлення значущість кожної емоції в житті людини, а також уміння правильно реагувати на них. Сформований емоційний словник допоможе в майбутньому керувати своїми емоціями. Дослідження (Літковська, 2012; Grosse, Streubel, Gunzenhauser, Saalbach, 2021; Streubel, Gunzenhauser, Grosse, Saalbach, 2020) показали, що діти, котрі володіють емоційним словником, легше розуміють емоційні прояви, здатні використовувати ефективні стратегії для їх регулювання. Сформоване мовлення стає важливим чинником їхнього соціально-емоційного розвитку (Bahrieva, 2020).

Арттерапевтичний метод здійснює вплив на негативне самопочуття засобами мистецтва. Використання в корекційно-навчально-розвивальній роботі артвправ дає змогу дитині виразити емоційні переживання в палітрі кольорів. Процес малювання вдосконалює навички дрібної моторики, покращує зорове сприйняття, позитивно впливає на концентрацію, стійкість уваги, яка сприяє поліпшенню навчання та саморегулювання (Lee et al., 2020; Nakamura, Munekata, Nakamura, Ono, & Matsubara, 2011). Завдання музичної терапії, окрім розвитку фонематичних здібностей (розрізнити мовленнєві і немовленнєві звуки), спрямоване на формування вмінь співвідносити музичні композиції, звуки природи, інтонацію голосу з емоційним станом людини. Це дає змогу дошкільникові стати більш чутливим до емоційних переживань близького оточення.

Перегляд короткометражних мультфільмів виховує в дітей моральні почуття. Вони вчать аналізувати життєві ситуації, обговорювати свій емоційний стан, ідентифікувати його за лесою експресією та поведінкою інших людей. Точність розпізнавання емоцій покращує спілкування та знижує ризик конфліктів. Діти, котрі закріпили навички розпізнавання емоційних виразів на обличчі та в голосі, здатні краще зрозуміти співбесідника (Elfenbein, Ambady, 2002; Laukka, Elfenbein, 2021). Отримання таких навичок здійснюється через тренування та практику, а саме: регулярне спостереження за емоційними виразами під час перегляду мультфільмів, відеороликів, виконання спеціальних завдань та вправ, які зосереджені на розпізна-

ванні емоцій; обговорення емоційних станів серед однолітків та дорослих.

Прийоми. Пояснення, демонстрація наочних матеріалів, перегляд відеопрезентацій, читання текстового матеріалу (казок, притч, оповідань тощо), стимульовані запитання, малювання, слухання музики, перегляд мультфільмів.

Очікуваний результат: уміння розуміти значення емоцій у житті людей; визначати види емоцій, розуміти їхній вплив на самопочуття та поведінку; ідентифікувати емоції за лесою експресією, схематичними зображеннями, інтонацією голосу, поведінкою, внутрішніми фізіологічними відчуттями; аналізувати та пояснювати емоційні переживання (власні та близького оточення), спровоковані різними життєвими ситуаціями; контролювати та регулювати свої емоції. Уміння усвідомлювати, обговорювати й інспектувати почуття допоможе дитині краще пояснити близькому оточенню про власні потреби, переживання, зменшити ризик дискомфорту. Розвинена емоційна грамотність забезпечить ефективну адаптацію майбутніх учнів у початкових класах.

Для дослідження емоційної складової психологічного компонента мовленнєвої готовності в дітей старшого дошкільного віку була використана методика «Емоційної грамотності дошкільника», яка включала три етапи дослідження: I – розшифрування схематичних емоцій на зображених смайликах; II – зчитування лесою експресії з обличчя дитини на фотографіях; III – співвіднесення ситуації з емоціями, характеристика емоції та її демонстрація (Белова, 2022). Показники констатувального експерименту свідчали про несформованість емоційної грамотності у дітей з порушеннями мовлення (Белова, 2023; Bielova, 2019, 2021). Тому постала потреба в окресленні шляхів навчально-розвиткової роботи формування емоційної грамотності у дітей, в котрих виявлено низькі та середні результати дослідження.

Формувальний експеримент проводився серед вихованців закладів дошкільної освіти в експериментальних групах (ЕГ). Ефективність навчально-розвиткової роботи визначалась під час порівняння констатувальних (V) результатів дослідження з формувальними (R), а також зіставлялися показники формувального експерименту дітей з порушеннями мовлення (R_V) з їх однолітками з нормотиповим розвитком (R_N).

Порівняльний аналіз узагальнених матеріалів дослідження (констатувального (V_{EG}) та формувального (R_{EG}) експериментів) вказує на чималі зміни в емоційній складовій. Показник відхилення доводить, що високий рівень (від 28 до 40 балів) емоційної грамотності має значний приріст у всіх респондентів, а саме: в осіб з нормотиповим розвитком ($R_V < 50,4\%$), з дислалією ($R_V < 55,2\%$), заїканням ($R_V < 60,0\%$), ринолалією ($R_V < 60,8\%$) та в окремих осіб із дизартрією ($R_V < 13,0\%$). Дані середнього рівня (від 14 до 27 балів) знизилися та мають від'ємне значення в дітей із з нормотиповим розвитком ($R_V > 43,2\%$), дислалією ($R_V > 32,6\%$), заїканням ($R_V > 45,0\%$) та ринолалією ($R_V > 19,9\%$), а позитивне – в осіб з дизартрією ($R_V < 11,6\%$). Низький рівень (від 0 до 13 балів) спостережено лише в дітей із дизартрією. Показники відхилення є від'ємними у всіх респондентів (з нормотиповим розвитком ($R_V > 7,2\%$), дислалією ($R_V > 22,6\%$), заїканням ($R_V > 15,0\%$) та ринолалією ($R_V > 42,9\%$), з дизартрією ($R_V > 24,6\%$)).

Також було виявлено, що у всіх групах дітей зафіксовано підвищення середньоарифметичного бала у порівнянні з констатувальним дослідженням. Показникам нормотипового психофізичного розвитку ($M \pm SD R_{EG} = 32,4 \pm 1,7$) максимально відповідали бали респондентів із дислалією ($32,2 \pm 1,6$), заїканням ($31,9 \pm 1,9$), менше – з ринолалією ($30,1 \pm 2,4$), найменше – з дизартрією ($24,7 \pm 5,7$).

Таким чином у досліджених із порушеннями мовлення збільшився високий рівень емоційної складової на 47,1% ($V_{EG} 30,8\% < R_{EG} 77,9\%$), що вплинуло на результати середнього рівня, який зменшився на 24,9% ($V_{EG} 42,0\% > R_{EG} 18,8\%$). Низький рівень спав на 23,6% у порівнянні із попереднім дослідженням ($V_{EG} 40,2\% > R_{EG} 15,6\%$). Визначені порівняльні показники дослідження свідчать, що в більшості дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, емоційна грамотність достатньо розвинена, на що вказує сформованість в них таких вмій: правильне визначення та розрізнення емоцій на зображеннях та обличчях близького оточення; співвіднесення емоцій з життєвими ситуаціями, їх характеристика; адекватне відображення своїх переживань; правильне вживання в мовленні слів, які позначають емоційний стан; використання «дискретних емоційних категорій», які

визначають різні типи поведінки; співпереживання одноліткам в умовах гри та персонажам під час слухання різних казок та творів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Теоретичний аналіз наукових джерел та результати системного емпіричного дослідження емоційної складової психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в освітньому просторі дали підстави для таких висновків.

1. Систематизація наукових досліджень щодо емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення свідчить про важливість сформованих емоційних знань та вмій, які дозволяють безперешкодно адаптуватись до початкової освіти.

2. Обґрунтовано шляхи навчально-розвиткової роботи з формування емоційної складової психологічної готовності до навчання в освітньому просторі. Визначено базові методи (ігро-

вий, словесний), прийоми та очікуємих результат дитини.

3. Узагальнений аналіз результатів експериментального дослідження свідчив про ефективність запропонованих шляхів навчально-розвиткової роботи з формування емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. В респондентів із порушеннями мовлення збільшився високий рівень емоційної складової на 47,1%, що вплинуло на результати середнього рівня, який зменшився на 24,9% та низький рівень, який спав на 23,6% у порівнянні із констатувальними показниками.

Проведене дослідження не вичерпує усіх питань окресленої проблеми, перспективою для подальшого вивчення стає діагностика мотиваційних та когнітивних психічних процесів, які впливають на загальний розвиток дитини і її адаптаційні можливості до умов закладів загальної середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова О. Б. Актуальний стан сформованості емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Освітологічний дискурс*, 2023. 1(40). С. 93–112. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/977>
2. Белова О.Б. Методика вивчення емоційної грамотності дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Зб. наук. праць «Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах»*. Запоріжжя: КПУ. 2022. 82. С. 21–29. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.3>
3. Літковська О. В. 100 притч для тих, хто вчить, і тих, хто вчиться. Київ: Шк. світ, 2012. 224 с.
4. Портман Р. Ігри, що запобігають агресії: Інтерактивні ігри. Львів: Свічадо, 2010. 112с.
5. Bahrieva N. A. The growth of speech in preschool children is an important factor in their socio-emotional development. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*. 2020. 07(09). P.2282–2292.
6. Bielova O. The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2021. 1(42), P. 137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>
7. Bielova O. Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2019. 2(40). P. 201–236. <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>
8. Daily S., Burkhauser M., and Halle T. A review of school readiness practices in the states: Early learning guidelines and assessments. *Child Trends*. 2010. 1(3). P. 1-12. <https://www.childtrends.org/publications/a-review-of-school-readiness-practices-in-the-states-early-learning-guidelines-and-assessments>
9. Dell'Angela L., Zaharia A., Lobel A., Vico Begara O., Sander D., & Samson A. C. Board games on emotional competences for school-age children. *Games for Health Journal*. 2020. 9(3). P. 187–196.
10. Elfenbein H.A, Ambady N. On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychol Bull*. 2002.128(2). P.203–235. doi: 10.1037/0033-2909.128.2.203. PMID: 11931516.
11. Grosse G., Streubel B., Gunzenhauser C., & Saalbach H. Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*. 2021. 2(2). P. 150–162.
12. Ho J. & Funk S. Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*, 2018. 73(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>
13. Laukka P., & Elfenbein H. A. Cross-Cultural Emotion Recognition and In-Group Advantage in Vocal Expression: A Meta-Analysis. *Emotion Review*. 2021. 13(1). P. 3–11. <https://doi.org/10.1177/1754073919897295>
14. Lee R. L. T., Lane S. J., Tang A. C. Y., Leung C., Louie L. H. T., Browne G., & Chan S. W. C. Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2020. 17(15). 5382.
15. Nakamura T., Munekata N., Nakamura F., Ono T., & Matsubara H. Universal game based on traditional children's outdoor games. In J. C. Anacleto, S. Fels, N. Graham, B. Kapralos, M. Seif El-Nasr, & K. Stanley (Eds.), *Entertainment*

computing – *International Conference on Entertainment Computing. Lecture notes in computer science*. 2011. 6972. P. 59–64.

16. Nandy A., Nixon E., & Quigley J. Parental toy play and toddlers' socio-emotional development: The moderating role of coparenting dynamics. *Infant Behavior and Development*. 2020. 60. P. 101465.

17. Streubel B., Gunzenhauser C., Grosse G., & Saalbach H. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 2020. 193. 104790.

18. Trawick-Smith J. W. Early childhood development: A multicultural perspective (6th ed.). Pearson. 2013. 576p.

19. Yilmaz R. M. Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*. 2016. 54. P.240–248.

REFERENCES:

1. Bielova, O. (2023) Aktualnyi stan sformovanosti emotsiinoi hramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z lohopatolohiieiu [The current state of emotional literacy of older preschool children with logopathology]. *Osvitlohichnyi dyskurs*. 1(40). С. 93–112. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/977>

2. Bielova, O. (2022) Metodyka vyvchennia emotsiinoi hramotnosti ditei starshoho doshkilnoho viku z lohopatolohiieiu [Methods of studying the emotional literacy of older preschool children with logopathology]. *Zb. nauk. prats «Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh»*. Zaporizhzhia: KPU. 82. С. 21–29. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.82.3>

3. Litkovska, O. V. (2012.). 100 prytych dlia tykh, khto vchyt, i tykh, khto vchytsia [100 parables for those who teach and those who learn]. Kyiv: Shk. svit.

4. Portman, R. (2010). Ihry, shcho zapobihaiut ahresii: Interaktyvni ihry [Games that prevent aggression: Interactive games]. Lviv: Svichado.

5. Bahrieva, N. A. (2020). The growth of speech in preschool children is an important factor in their socio-emotional development. *European Journal of Molecular & Clinical Medicine*. 07(09). P.2282–2292.

6. Bielova, O. (2021). The state of development of components of speech readiness of older preschool children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 1(42). P.137–189. <https://www.journals.vu.lt/special-education/article/view/25427>

7. Bielova, O. (2019). Patterning types of aggressive behaviour of primary school children with speech disorders. *SPECIAL EDUCATION*. 2(40). P. 201–236. <http://socialwelfare.eu/index.php/SE>

8. Daily, S., Burkhauser, M., and Halle, T. (2010). A review of school readiness practices in the states: *Early learning guidelines and assessments*. *Child Trends*. 1(3). P. 1-12. <https://www.childtrends.org/publications/a-review-of-school-readiness-practices-in-the-states-early-learning-guidelines-and-assessments>

9. Dell'Angela, L., Zaharia, A., Lobel, A., Vico Begara, O., Sander, D., & Samson, A. C. (2020). Board games on emotional competences for school-age children. *Games for Health Journal*. 9(3). P.187–196.

10. Elfenbein, H.A, Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychol Bull*. 128(2). P.203–235. doi: 10.1037/0033-2909.128.2.203. PMID: 11931516.

11. Grosse, G., Streubel, B., Gunzenhauser, C., & Saalbach, H. (2021). Let's talk about emotions: The development of children's emotion vocabulary from 4 to 11 years of age. *Affective Science*. 2(2). P.150–162.

12. Ho, J. & Funk, S. (2018). Promoting young children's social and emotional health. *Young Children*. 73(1). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/mar2018/promoting-social-and-emotional-health>

13. Laukka, P., & Elfenbein, H. A. (2021). Cross-Cultural Emotion Recognition and In-Group Advantage in Vocal Expression: A Meta-Analysis. *Emotion Review*. 13(1). P. 3–11. <https://doi.org/10.1177/1754073919897295>

14. Lee, R. L. T., Lane, S. J., Tang, A. C. Y., Leung, C., Louie, L. H. T., Browne, G., & Chan, S. W. C. (2020). Effects of an unstructured free play and mindfulness intervention on wellbeing in kindergarten students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(15). 5382.

15. Nakamura, T., Munekata, N., Nakamura, F., Ono, T., & Matsubara, H. (2011). Universal game based on traditional children's outdoor games. In J. C. Anacleto, S. Fels, N. Graham, B. Kapralos, M. Seif El-Nasr, & K. Stanley (Eds.), *Entertainment computing – International Conference on Entertainment Computing. Lecture notes in computer science*. 6972. P. 59–64.

16. Nandy, A., Nixon, E., & Quigley, J. (2020). Parental toy play and toddlers' socio-emotional development: The moderating role of coparenting dynamics. *Infant Behavior and Development*. 60. P. 101465.

17. Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. (2020). Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of Experimental Child Psychology*. 193. 104790.

18. Trawick-Smith, J. W. (2013). Early childhood development: A multicultural perspective (6th ed.). Pearson. 576p.

19. Yilmaz, R. M. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*. 54. P.240–248.

УДК 376-056.36:616.89-008.434

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.13>

Мар'яна КАПИТУЛА

аспірант, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Волинський національний університет імені Лесі Українки, просп. Волі, 13, м. Луцьк, Волинська область, Україна, 43025

ORCID: 0009-0002-2291-4869

Бібліографічний опис статті: Капітула, М. (2024). Формування зв'язного мовлення в дітей з інтелектуальними порушеннями як наукова проблема. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 86–90, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.13>

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

У статті теоретично обґрунтовано проблему формування зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП); провідними поняттями визначено такі, як «формування зв'язного мовлення», «фразове мовлення», «індивідуальний підхід». Проаналізовано теоретичний аспект розвитку проблеми формування зв'язного мовлення дітей з ІП; розглянуто традиційні та інноваційні підходи з корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ІП; окреслено етапи та методики з розвитку мовлення дітей. У статті було визначено, що для ефективної корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ІП потрібно застосовувати «індивідуальний підхід». Констатовано, що індивідуальний підхід – це психолого-педагогічний принцип, який ґрунтується на унікальному підході до дитини враховуючі її потреби та можливості для досягнення результату. Виявлено та обґрунтовано та компоненти для реалізації та ефективної роботи з дітьми з ІП для вдосконалення та покращення мовленнєвих навичок. Також з'ясовано причини мовленнєвих труднощів у дітей з ІП (комунікативні, регулюючі, пізнавальні); охарактеризоване мовлення дітей з ІП, його особливості. У статті було доведено, що для ефективного розвитку мовлення дитини потрібно розвивати і скупні компоненти, такі як: когнітивні навички, соціально адаптаційні, комунікація з однолітками та педагогами. Розкрито основні проблеми формування мовленнєвого розвитку та розглянуто запропоновані науковцями методи та прийоми для усунення недоліку порушення мовлення. Проаналізовано проблему та обґрунтовано важливість раннього втручання та особливого значення розпочинати корекційно-розвивальну роботу саме в дошкільному віці.

Ключові слова: інтелектуальні порушення, індивідуальний підхід, формування зв'язного мовлення, фразове мовлення.

Mariana KAPITULA

Postgraduate Student, Assistant at the Department of Special and Inclusive Education, Lesya Ukrainka Volyn National University, 13 Voli Ave, Lutsk, Volyn region, Ukraine, 43025

ORCID: 0009-0002-2291-4869

To cite this article: Kapitula, M. (2024). Formuvannia zviaznoho movlennia v ditei z intelektualnymy porushenniamy yak naukova problema [Formation of connected speech in children with intellectual disabilities as a scientific problem]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 86–90, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.13>

FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS A SCIENTIFIC PROBLEM

The article theoretically substantiates the problem of forming coherent speech in children with intellectual disabilities (IP); leading concepts such as «formation of coherent speech», «phrasal speech», «individual approach» are defined. The theoretical aspect of the development of the problem of forming coherent speech of children with IP was analyzed; traditional and innovative approaches to correctional and developmental work with children with intellectual disabilities are considered; stages and methods of children's speech development are outlined. The article determined that an «individual approach» should be used for effective correctional and developmental work with children with intellectual disabilities. It was established that the individual approach is a psychological and pedagogical principle based on a unique approach to the child, taking into account his needs and opportunities to achieve results. The components for implementation and effective work with children with intellectual disabilities to improve and improve speech skills have been identified

and substantiated. The causes of speech difficulties in children with IP (communicative, regulatory, cognitive) were also clarified; characterized speech of children with IP, its features. It was proved in the article that for the effective development of a child's speech, it is necessary to develop the necessary components, such as: cognitive skills, social adaptation skills, communication with peers and teachers. The main problems of the formation of speech development are revealed, and the methods and techniques proposed by scientists to eliminate the lack of a speech disorder are considered. The problem was analyzed and the importance of early intervention and the special importance of starting corrective and developmental work at preschool age were substantiated.

Key words: Intellectual disability, individual approach, formation of coherent speech, phrasal speech.

Актуальність проблеми. Розвиток системи освіти набирає шалених обертів у процесі навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП). Тому питання формування зв'язного мовлення у дітей з ІП привертає чимало уваги науковців та практиків. В наш час різко зріс показник дітей з ІП, внаслідок чого у них страждає мовленнєва сторона, а найбільше виникають труднощі з формуванням зв'язного мовлення. Система освіти переконує, що дітей з ІП потрібно максимально інтегрувати в суспільство та адаптувати їх до процесу навчання. Дану проблему не можна вирішити без мовленнєвої діяльності та мовлення в цілому. Тому вкрай важливо працювати над формуванням мовленнєвої діяльності дітей з ІП саме в дошкільному віці, щоб в подальшому полегшити адаптацію дитини до шкільного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Автори книги О. Блеч, І. Гладченко, І. Сухіна у своїй праці висвітлюють проблеми несформованої мовленнєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами, ще у дошкільному віці. Також, зазначають, що у дітей з ІП не сформовані всі мовленнєві функції такі, як: комунікативна, пізнавальна, регулювальна. Мовлення таких дітей відстає в розвитку на 3-5 років від їх однолітків.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що специфіка мовленнєвої діяльності у дітей ІП насамперед пов'язана з роботою центральної нервової системи (ЦНС), психічними розладами чи порушенням кори головного мозку, взаємодія першої та другої гальмівної системи. У чисельних працях описується як психофізичний розвиток пов'язаний з мовленнєвим (О. Белова, Л. Варзацька, І. Ісард, Д. Портер, Л. Реш, В. Синьов, І. Сухіна, В. Тищенко, О. Чеботарьова, Г. Шелегова, М. Шеремет, Л. Щерба).

Так, у своїх дослідженнях А. Богуш зазначає, що мова є фундаментом для розвитку та навчання дітей. Значуще, що малюк може зро-

бити в дошкільному віці це оволодіти рідною мовою (Богуш, 2013). О. Боряк, Л. Варзацька, М. Пентилюк у своїй праці описують мовленнєву сторону як особливий вид діяльності, що реалізуються через мовні механізми, для розвитку якого потрібна систематичність та послідовність викладання (Боряк, 2019).

Мета дослідження полягає в науковому аналізі теоретично-методичного матеріалу з проблеми формування зв'язного мовлення у дітей з ІП.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дітей з ІП спостерігається стале порушення мовленнєвих функцій як-от: комунікативні, регулюючі, пізнавальні. Слабкі навички комунікації гальмують не лише мовлення дитини, але й інтелектуальний розвиток дитини. Дітям складно спілкуватися з однолітками та взаємодіяти з педагогами. Регулююча функція відіграє значну роль у розвитку і прояві довільної, вольової поведінки дітей. Пізнавальна функція є однією із найважливішою, адже, коли дитина цікавиться та досліджує світ, вона розвивається. Тому вкрай важливо працювати над всіма цими функціями в комплексі.

Фразове мовлення в дітей ІП характеризується низкою граматичних та фонематичних помилок. Зокрема, фонематичні процеси в дітей переважно не сформовані. Пасивний словник переважає за активний, але і він є вкрай обмежений та не відповідає віковим нормам. В словнику дитини переважно іменники та декілька дієслів, їм складно орієнтуватися на мовлення педагога, а в корекційній-розвитковій роботі краще опиратися на картинки-схеми, які допомагають дитині висловлювати свої думки. Коли дитина має зорову підказку, слова якого має сказати у вигляді картинки, їй значно простіше будувати речення. Використовуючи такий прийом, педагог стимулює дитину до покращення мовлення його формування та запам'ятати нових слів.

Зазначимо, що формування та розвиток мовленнєвої діяльності - складний багаторівневий

процес, який включає в себе розвиток усного та писемного мовлення та читання. У дітей з ІІ вже з дошкільного віку спостерігають порушення у оволодінні рідної мови. Дітям складно висловлювати власні бажання та емоції, в деякої категорії дітей виникають труднощі не лише з формуванням мовлення, але й і розумінням її. Адже мовленнєва діяльність – це віковий, психологічний та розумовий процеси, якими оволодіває людина протягом свого життя.

Практика свідчить, що для ефективної роботи на корекційно-розвиткових заняттях потрібно використовувати індивідуальний підхід до дітей з ІІ. Індивідуальний підхід – це психолого-педагогічний принцип, який ґрунтується на унікальному підході до дитини враховуючі її потреби та можливості для досягнення результату (Гезель, 1938). В корекційній роботі з дітьми з ІІ цей метод є одним із ключових, оскільки кожна дитина з різним темпом засвоює новий матеріал. Принцип індивідуалізації допомагає без зайвого стресу для дитини поглиблювати знання та розвивати власне мовлення.

Без своєчасної корекції мовлення дітей з ІІ буде лише пригнічуватися. Саме тому це питання привертало увагу науковців в галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології та мовознавства, зокрема, Г. Блеч, О. Боряк, Л. Вавіної, О. Гаврилова, І. Дмитрієвої, В. Ліпакової, В. Петрової, Л. Ханзерук, М. Шишкової.

Арнольд Люціус Гезель є одною з ключових фігур в розвитку спеціальної психології та навчання дітей з різними рівнями ІІ. Дослідник приділяв свою увагу на розвиток фізичних, когнітивних та мовленнєвих функцій малюка. Завдяки дослідженням науковця можна стверджувати, що психомоторний розвиток дітей раннього віку з ІІ також можуть досягати успіхів в розвитку мовленнєвих функцій та комунікації з однолітками, педагогами шляхом використання прийому стимулювання їхнього досвіду та сприйняття. Саме вчений започаткував та розробив індивідуальний підхід в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ІІ. Науковець в своїх дослідженнях доводить, що саме індивідуальний підхід допомагає даній категорії дітей подолати мовленнєві труднощі та розвивати мовні навички (Гезель, 1938).

Жан Піаже – це швейцарський науковець, який досліджував психологію, специфіку та можливості дитячого розвитку з окрема

у дітей з ІІ. Значну частину своїх досліджень науковець приділяв когнітивним процесам в формуванні мовлення дітей з ІІ. На думку дослідника розвиток мовлення в малюків з ІІ проходить в декілька етапів. Унікальність полягає в тому, що в кожній дитини ці етапи проходять по-різному та з різною швидкістю опанування (Піаже, 2020). Вчений також стверджував у своїх роботах, що потрібно враховувати ступінь когнітивного розвитку дитини з ІІ, у зв'язку з тим, що це відображається на їх здатності сприймати, розуміти та відтворювати мовлення. Дослідник Жан Піаже як і його попередник Арнольд Гезель закликав педагогів до індивідуального підходу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми. Саме індивідуальний підхід під час навчання, виховання дітей з ІІ в розвитку мовленнєвих навичок допомагає покращити їхній результат та досягнути успіхів у формуванні мовлення. Також науковець наголошує, що потрібно враховувати унікальні потреби та можливості малюків.

Лев Виготський, визначний психолог, педагог, який розробив теорію соціокультурного розвитку дітей з ІІ, стверджував, що соціальне середовище та взаємодія є значущими для розвитку дитини. Щодо мовленнєвого розвитку дітей з ІІ, науковець підкреслював важливість взаємодії соціального середовища та підтримки мовленнєвих навичок малюка. Педагог вважав, щоб дітям з ІІ можуть покращити свій мовленнєвий розвиток та формування зв'язного мовлення шляхом активного включання в мовне середовище, беручи активну участь у спілкуванні з іншими людьми, які надають підтримку та мовленнєві зразки. Виготський підкреслював важливість сприяння спілкуванню та взаємодії з оточенням у розвитку мовленнєвих навичок малюків з ІІ (Виготський, 2021).

Г. Кавиліна зазначає, що формування мовленнєвої діяльності є значущою складовою для розвитку малюка дошкільного віку з ІІ. Порушення мовленнєвої та розумової діяльності зазвичай виникає після ураження центральної нервової системи (ЦНС). У дітей знижений інтерес до навколишнього середовища, когнітивна пасивність, не сформована потреба у спілкуванні з дорослим, в результаті пасивне ставлення до усного та письмового мовлення. Мовленнєві проблеми у дошкільному віці у дітей з ІІ обумовленні тісним взаємозв'язок

між когнітивною функцією мовлення, процесом розвитку мовлення та пізнавальною діяльністю. Невтішний розвиток мовлення погано впливає на розвиток малюка (Кавиліна, 2021).

І. Геращенко, І. Матющенко у зазначають, що мовлення дітей з ІІІ значно сповільнене від своїх однолітків. Зазвичай їхнє мовлення зазнає труднощів на етапі відповідь на питання. Діти потребують стимуляції в роботі зі сторони дорослого, у вигляді допомоги на відповіді або підказки. В ході експерименту було виявлено, що дітям з ІІІ складно складати розповідь за сюжетними картинками, їхня розповідь дуже скута і характерна певними уривками сюжету та відсутні сполучні елементи. У дітей не сформоване діалогічне мовлення, а ще більше не сформоване монологічне мовлення. Науковці вважають, що дана тема потребує поглибленого вивчення оскільки усне мовлення дітей з ІІІ є достатньо досліджувана (Геращенко, Матющенко, 2023).

Зазначимо, що О. Боряк однією із перших детально дослідила проблему мовленнєвої діяльності дітей з ІІІ, обґрунтувавши механізми та причини виникнення порушень мовлення. Особливу увагу науковиця надає когнітивному підходу тому, що саме він допомагає одночасно визначити потенційні можливості розвитку мовленнєвої діяльності у дітей з ІІІ. Також дослідниця зазначає, що на даному етапі не існує чітких та єдиних критеріїв оцінювання мовлення дітей з порушеннями інтелектуальної діяльності. Дана тематика є складна та потребує поглибленого вивчення (Боряк, 2019).

Досліджуванням інтелектуального розвитку в дітей займався видатний французький психолог-позитивіст Альфред Біне. Праці вченого внесли великий вклад, не лише, у вивченні інтелектуального, мовленнєвого розвитку, але й, спеціальної освіти в цілому. У своїх дослідженнях розробив перший у світі тест «Шкала інтелекту Біне» для визначення та оцінки інтелектуального розвитку людини. Завдяки, цьому дослідженню ми можемо ефективно підібрати методи та підходи які будуть корисними для розвитку дитини, а згодом, для формування зв'язного мовлення в дітей з ІІІ.

Н. Бондар у своїх дослідженнях діагностує мовлення старшокласників з ІІІ методикою «Діагностика зв'язного мовлення». У експерименті науковець оцінює стан сформованості

мовлення дітей, які складаються з усного та письмового саме на уроках трудового навчання.

Ідея полягала в тому, що дітям запропонували слова, а їм потрібно підібрати синоніми та пояснити значення даних слів, знайти звуки у словах, добирати слова на заданий звук. Дане дослідження проходило у форму бесіди (Бондар, 2023).

Кожен з цих вчених значний внесок у розвиток корекційної педагогіки з питання розвитку мовленнєвої діяльності та навичок комунікації дітей із різними інтелектуальними порушеннями. Дані дослідження мають на меті зрозуміти та розкрити процес розвитку мовлення малюків та містять рекомендовані підходи для стимулювання та сприймання розвитку мовленнєвих процесів у дітей з ІІІ.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Отже, формування зв'язного мовлення та його розвиток у дітей з ІІІ є складною науковою проблемою, що вимагає комплексного підходу. Зазвичай така категорія дітей часто стикається з труднощами у розумінні мовлення та висловлення власних бажань оскільки їм складно використовувати вже набуті мовленнєві навички. Важливим у формуванні соціального та психологічного розвитку малюків є усвідомлення даної проблеми та використовуючи поетапно корекційно-розвивальну роботу.

Таким чином, на основі проведеного наукового аналізу проблеми формування зв'язного мовлення в дітей з ІІІ можна стверджувати, що в галузі педагогіки, психології, лінгвістики і не тільки проводиться аналіз специфіки мовленнєвих порушень, досліджуються ефективні методи комунікації та розвитку мовленнєвих процесів, а також розкривається значення індивідуального підходу для дітей з ІІІ. Вчені (А. Богуш, О. Боряк, Н. Бондар, О. Чеботарьова та ін.) в своїх роботах розкривають значення та взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з іншими аспектами розвитку, такими як когнітивні навички, соціальна адаптаційні процеси та комунікація з однолітками та педагогами.

Важливість подальшого дослідження та вивчення даної проблеми полягає в тому, що розробка програм для дітей з ІІІ є важливими з точки зору забезпечення їхньої повноцінної участі в житті суспільства, розвитку їхніх комунікативних навичок та покращення якості життя дітей з різними інтелектуальними порушеннями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. Харків: Ранок. Навч. літ., 2013. 192 с.
2. Бондар Н. Методика корекційної роботи професійно-трудового навчання з розвитку зв'язного мовлення з учнями з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна педагогіка*. 2023. № 2. С. 7–11.
3. Боряк О. Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2019. 568с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content>
4. Виготський Л. Мислення та мова. Харків: Майстри психології, 2021. 432с.
5. С. Геращенко, І. Матющенко Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис*. 2023. № 44. С. 24–28. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41786/Matiushchenko_Herashchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Кавиліна Г. Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Дрогобицький педагогічний університет ім. І. Франка*. 2021. №41. С. 289–293. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14683/1/Kavylina%20Ganna%20Kostyantynivna%202021.pdf>
7. Піаже Ж. Мова та мислення дитини : підручник. Харків : Форс, 2020. 352 с.
8. Gesell A., Thompson H. Психологія раннього зростання, включаючи Norms of infant behavior and method of genetic analysis. New York : Macmillan Publishers, 1938. 841 с.

REFERENCES:

1. Bogush A. (2013) Speech component of preschool education. 4th type Kharkiv: Morning. Education lit., 192 p.
2. Bondar N. (2023) Methodology of corrective work of vocational training on the development of coherent speech with students with intellectual disabilities. *Corrective pedagogy*. No. 2. P. 7–11.
3. Boryak O. (2019) Theory and practice of formation of speech activity of mentally retarded children of primary school age: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.03. Kyiv, 568 p. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content>
4. Vygotsky L. (2021) Thinking and speech. Kharkiv: Masters of Psychology, 432p.
5. S. Gerashchenko, I. Matyushchenko. (2023) Peculiarities of the development of coherent speech in children with intellectual disabilities. *Scientific journal*. No. 44. P. 24–28. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41786/Matiushchenko_Herashchenko.pdf?sequence=1&isAllowed=y
6. Kavilina G. (2021) Peculiarities of speech of preschool children with mental retardation. *Drohobyt'sk Pedagogical University named after I. Franko*. No. 41. P. 289–293. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/14683/1/Kavylina%20Ganna%20Kostyantynivna%202021.pdf>
7. Piaget J. (2020) Child's language and thinking: textbook. Kharkiv: Fors, 352 p.
8. Gesell A., Thompson N. (1938) Psychology of early growth, including Norms of infant behavior and method of genetic analysis. New York: Macmillan Publishers, 841 p.

UDC 374.7.091

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.14>

Inna MELESHKO

Senior Lecturer at the Department of English Language for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Beresteisky Ave, 37, Kyiv, Ukraine, 03056

ORCID: 0000-0002-7414-7828

Natalia KHYMAI

Senior Lecturer at the Department of English language for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Beresteisky Ave, 37, Kyiv, Ukraine, 03056

ORCID: 0000-0002-2625-7301

Natalia NIKITINA

Senior Lecturer at the Department of English language for Engineering № 2, National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Beresteisky Ave, 37, Kyiv, Ukraine, 03056

ORCID: 0000-0002-1867-0294

To cite this article: Meleshko, I., Khymai, N., Nikitina, N., (2024). Osoblyvosti ta potentsial neformalnoi osvity doroslykh v ukrainskomu osvithnomu seredovyshchi [Features and potentials of non-formal adult education in Ukrainian educational environment]. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 91–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.14>

FEATURES AND POTENTIALS OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The aim of the article is to define features and potentials of non-formal adult education in Ukrainian educational environment that is focused on adult learners' development and motivation; effective change management; the challenge of real life adult learners can face; ability to prove adult learners can use knowledge to introduce themselves professionally and communicate effectively in everyday situations and work. General scientific methods such as analysis, synthesis and generalization of the scientific information on different theoretical approaches to the problem of non-formal adult education have been used. One of the most important tasks at the present stage of modernizing non-formal adult education in national teaching and learning process is to ensure teaching quality according to both national and international requirements as well as support adult learners in delivering successful learning preparing them for future challenges. This issue is partly a reaction to the rapid changes in technologies adult learners can see around and experience on a daily basis. Information technologies, effective tools and timely forehanded receiving of information are becoming essential and crucial factors in the teaching lifelong education process. There is a need to bring into focus the non-formal adult education process to improve the design and structure of adult learning opportunities. In this article, we address concepts and approaches, which are equipped with appropriate innovative-based effective tools in accordance with the latest requirements identifying key issues that emerge in non-formal adult education, introducing them as substantial elements of teachers' professional competence and their effective use in lifelong education process. Particular attention is paid to the teacher's role and significance in non-formal adult education making such a process more meaningful for adult learners.

Key words: adult learner, andragogical staff, adult education, non-formal adult education, lifelong learning, lifelong professional development.

Інна МЕЛЕШКО

старший викладач, кафедра англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, Україна, 03056

ORCID: 0000-0002-7414-7828

Наталія ХИМАЙ

старший викладач, кафедра англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, Україна, 03056

ORCID: 0000-0002-2625-7301

Наталія НІКІТІНА

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», просп. Берестейський, 37, м. Київ, Україна, 03056

ORCID: 0000-0002-1867-0294

Бібліографічний опис статті: Мелешко, І., Химай, Н., Нікітіна, Н., (2024). Особливості та потенціал неформальної освіти дорослих в українському освітньому середовищі. *Acta Paedagogica Volyniensis*, 1, 91–98, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.14>

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПОТЕНЦІАЛ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Мета статті – визначити особливості та потенціал неформальної освіти дорослих в українському освітньому просторі, яка зосереджується на: розвитку та мотивації дорослих учнів; ефективному керуванні змінами; викликах реального життя, з якими можуть зіткнутися дорослі учні; здатності довести, що дорослі учні можуть використовувати знання для професійної самореалізації та ефективного спілкування в повсякденних ситуаціях та на роботі. Такі загальнонаукові методи, як аналіз, синтез та узагальнення наукової інформації були використані щодо різних теоретичних підходів до проблеми неформальної освіти дорослих. Одним із найважливіших завдань на сучасному етапі модернізації неформальної освіти дорослих у вітчизняному навчальному процесі є забезпечення якості викладання відповідно до національних та міжнародних вимог, а також підтримка дорослих учнів в успішному навчанні, що готує їх до майбутніх викликів. Це питання частково є реакцією на швидкі зміни в технологіях, які дорослі учні можуть бачити навколо і відчувати на собі щодня. Інформаційні технології, ефективні інструменти та своєчасне випереджувальне отримання інформації стають важливими і вирішальними факторами у процесі навчання впродовж життя. Існує потреба привернути увагу до процесу неформальної освіти дорослих з метою вдосконалення структури навчальних можливостей. У цій статті ми розглядаємо концепції та підходи, які оснащені ефективними інструментами відповідно до останніх вимог, визначаючи ключові питання, що виникають у неформальній освіті дорослих, представляючи їх як суттєві елементи професійної компетентності викладачів та їх ефективне використання в процесі навчання впродовж життя. Особлива увага приділяється ролі та значенню викладача в неформальній освіті дорослих, що робить цей процес більш значущим для дорослих учнів.

Ключові слова: дорослі учні, педагог дорослих освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, навчання впродовж життя, професійний розвиток впродовж життя.

Introduction. We are living in the world of unprecedented rapid changes and blurring of boundaries in the working environment towards increasing intercultural consciousness, internationalization and globalization. The world of work is very changeable being hit with globalization and information technologies, and as a result, the labour market introduces new requirements to professionals. Employers are

updating the list of twenty-first century skills and competencies for a particular position and as a result, most jobs are modernizing and transforming. More and more adults are seeking to solve their life problems and meet their educational needs through lifelong education. Adults are trying to acquire the relevant competencies in order to be competitive at the labour market nationally and internationally. (Knowles et al., 2012; Lukyanova et al., 2019;

Milana, & Tarozzi, 2021). Recent research on the educational outcomes has shown that there is a gap between the knowledge and skills needed at work place and the knowledge and skills obtained through formal traditional education.

The aim of the article is to view the concept of lifelong adult education that is becoming a defining condition for the competitiveness of an adult population in a modern society actualizing the development of non-formal adult education.

Relevance of the research. The first theoretical works on non-formal adult education appeared in the middle of the 20th century. In these works, non-formal adult education was identified as a form of education that is better than traditional formal education (Lindeman, 1989; Illeris, 2004). Importance of non-formal adult education is currently being discussed at the different levels in the national and world educational community. Educators and experts conduct numerous studies to find successful strategies and practices for adult education as a whole and non-formal adult education in particular in a lifelong educational context. (Lindeman, 1989; Imel, 2001; Antikainen, & Kauppila, 2002; Merriam, Caffarella, & Baumgarther, 2006; Ohienko, 2009; Rinne, Heikkinen, Salo, 2007; Knowles et al., 2012; Mc Call et al., 2018; Ogienko, & Terenko, 2018; Anishchenko, 2019; Lukyanova et al., 2019; Hamlin, 2020; Ajani, 2021; Milana, & Tarozzi, 2021; Livingston, & Cummings-Clay, 2023).

Analysis of recent publications. The analysis of the lifelong adult education of many countries allows us to state that non-formal adult education is an important component of the national educational system as a developed socio-pedagogical phenomenon that functions properly. (Antikainen, & Kauppila, 2002; Kuosmanen, 2014; Ogienko, & Terenko, 2018; Samodumska, 2019; Lukyanova et al., 2019; Milana, & Tarozzi, 2021). It is well known with and accepted by the majority including governments, teachers, educators, adult learners and employers over the past decades and operates as a core and determining factor of the stable economic growth and development of most countries.

According to O. Anishchenko, non-formal adult education provides adult learners with a certain degree of flexibility and autonomy creating the possibility of obtaining knowledge in the process of lifelong professional development at any time and place (Anishchenko, 2019; Samodumska,

2019). O. Ogienko and I. Meleshko state that the principles of adult education are necessary for a comprehensive understanding of the development of non-formal adult education considering the versatile nature and ambiguous concept of lifelong education. (Ogienko, Meleshko, 2017).

M. Livingston and D. Cummings-Clay encourage using andragogy advances adult learning and identify the andragogical approaches that can serve as examples that should be used to expand the learning outcomes of adult learners. (Livingston, & Cummings-Clay, 2023). The Finnish scholar R. Kuosmanen reveals the essence of the andragogical approach, defines its role and significance in the organizing of adult learning process in educational institutions of Finland, and analyzes andragogical principles and technologies of adult learning. (Kuosmanen, 2014).

Presentation of the main material. Different governmental and social organizations as well as employers recognize that non-formal adult education is able to meet the professional, social, cultural, educational and most importantly personal needs of adults promoting their motivation and self-direction at the mature age. ((Antikainen, & Kauppila, 2002; Kuosmanen, 2014; Ogienko, and Terenko, 2018; Anishchenko, 2019; Moskalenko, 2018; Samodumska, 2019). Due to historical aspects and successful reforms, the system of non-formal adult education in Finland takes the leading position in adult educational environment. According to Program for International Assessment of Adult Competencies (PIAAC, 2013), which assesses the adults' professional skills and competences of working age in OECD countries, Finland is one of the leaders in the development of adult education, particularly of non-formal adult education. One of the basic principles of Finnish non-formal adult education is that all adult learners have equal access to high-quality education and training. It means that the same educational opportunities should be available to all citizens irrespective of their ethnic origin, age, wealth or where they live. Adults' earlier experiences and skills form the basis for the process of learning increasing an individual's educational learning level. (FNBE, 2011).

Analyzing non-formal adult education experience of the European countries, we can note that the research carried out at different levels, each of which analyzes:

1) development and improvement of policy strategy for national legislation in adult education;

2) the process of the network formation of educational institutions for the adult learners as well as educational services;

3) implementation of educational programs and their correction. ((Antikainen, & Kauppila, 2002; Kuosmanen, 2014; Hamlin, 2020).

It is necessary to take into account a person's ability to learn throughout life effectively. Adult educational activity is focused on enriching creative potential, acquisition of human competence, improvement of knowledge and skills. (Knowles et al., 2012). It cannot be denied that non-formal adult education is an integral element of human life which includes basic, additional training and self-education and based on the principles of humanism aimed at acquiring knowledge by adult learners regardless of their social or any other status, personal development and the development of democratic consciousness. (Kuosmanen, 2014). Analysis of the features of non-formal adult educational approaches allows us to distinguish the following criteria of its quality:

1) the assignment of learning objectives, which are reached by applying appropriate andragogical approaches;

2) the appropriateness of the innovative methods of teaching to the general goals and content of non-formal adult education and specific learning objectives;

3) the possibility of wide usage of andragogic approaches and innovative methods;

4) the conformity of the special steps used to the individual style of adult activity;

5) the availability and effectiveness of educational materials;

6) the introduction of innovative technologies into the non-formal adult educational process.

7) the sustainable development as an important learning outcome.

Experts admit that each of these aspects emphasizes a certain side of the adult educational phenomenon, but the main idea is the incompleteness of education for an adult. (Antikainen, & Kauppila, 2002; Milana, & Nesbit, 2015; Ogienko, & Terenko, 2018; Anishchenko, 2019; Rasskazova, 2017; Moskalenko, 2018; Milana, & Tarozzi, 2021).

Innovative approaches to the formation of the meaning of lifelong education attract special

attention of Ukrainian researchers. Over the last decade, Ukrainian scholars have shown a strong interest in solving the problem of the lifelong educational process, given the importance of such an aspect as non-formal education of adults. Non-formal adult education, gradually but surely, is becoming a separate, independent component of the national adult education. (Ogienko, & Terenko, 2018; Anishchenko, 2019; Rasskazova, 2017; Moskalenko, 2018; Samodumska, 2019; Lukyanova et al., 2019).

Ukrainian educators and experts have been concerned with the importance of modernizing non-formal adult education trying to find new methods and tools for adult learners' training in shifting and choosing a new career path. They try to enhance of non-formal adult education standards creating the conditions to obtain new professional soft and hard skills for adult learners making emphasis on work-related learning and support adults with strong vocational background in order to simplify the process of adaptation. (Ogienko, & Terenko, 2018; Anishchenko, 2019; Samodumska, 2019; Rasskazova, 2017; Moskalenko, 2018). Since one of the primary tasks of education is to prepare adults for professional life, teachers and psychologists see the priority direction of work-related learning in improving students' ability to understand what they are learning and what for. (McCall et al., 2018; Hamlin, 2020). One of the most urgent problem in non-formal adult education includes the necessity to establish close links between learning process and real working requirements. (Abela, 2009; Barkley, 2009). All the activities that encourage adult learners to develop their skills have to become the core part of their education. (McCall et al., 2018; Livingston, & Cummings-Clay, 2023).

It cannot be denied that teachers, in our context pedagogical workers for teaching adults in non-formal education, and andragogical staff (educators) play a key and significant role in non-formal adult education making such a process more enjoyable and meaningful for adult learners. (Samodumska, 2018). They can and should enable adult learners to acquire knowledge, skills and abilities, form views and adapt to constant changes in the social environment. At present teachers are still searching for mechanisms and effective tools to improve the efficiency and competitiveness of the educational process, particularly through the

implementation effective strategies and techniques. (McCall et al., 2018; Samodumska et al., 2022; Livingston, & Cummings-Clay, 2023). Teaching in today's educational world gives educators a unique chance to help adult learners realize their potential and impact on their lives developing intercultural understanding, which is certainly one of the four missions of education in this century: learning to know, do, be and live together. (McCall et al., 2018; Livingston, & Cummings-Clay, 2023). These days it is particularly appropriate and valuable. Teachers are sure to be able to:

1) show how to use information in new ways and interact with it;

2) teach adult learners to extend limits of their own minds;

3) help adult learners achieve new skills, abilities and competences which are necessary and recognized;

4) motivate adult learners to master their previously obtained knowledge gradually but surely;

5) satisfy adult learners' demands for progress evidence;

6) enhance adult learners' knowledge and experience with training and professional development;

7) give support, advice and ideas adult learners need in their educational process

8) offer different ways of teaching and learning. (Stern, & Kaur, 2010; Samodumska, 2018; Ajani, 2021; Livingston, & Cummings-Clay, 2023).

Using different innovative tools can extend limits of educational process, augment students-teachers cognition, help adult learners use obtained knowledge and skills in new ways. (Noonan, & Erickson, 2018; Stern, & Kaur, 2010; Huggins, & Stamatel, 2015; Samodumska et al., 2022).

The issue of training andragogical staff and qualified teachers who are able to work with adult learners is one of the most important in the non-formal adult education system. (Samodumska, 2018). The training of teachers must be carried out only at universities that have appropriate departments of pedagogical education. The high level of knowledge and skills of teachers are the main constituents that fully trusted by the state and society. The most talented people are involved in teaching activities. (Samodumska, 2018; Ajani, 2021).

Educators help adult learners improve abilities skills and knowledge, introduce them to different

points of view on the subjects, with various theoretical and practical approaches, teach adult learners to read information critically and be able to apply it in practice. (Samodumska, 2018; Hamlin, 2020; Livingston, & Cummings-Clay, 2023). In the era of innovative technologies, one of the main goals of non-formal adult education is to stimulate the ability of adults to work effectively with information. Active adults involved in a lifelong educational and creative process face new challenges: instead of learning to get information, they now need to learn to extract what they need from the mass of materials available to them. ((Jakku-Sihvonen, & Niemi, 2006; Martin, & Bolliger, 2018; Livingston, & Cummings-Clay, 2023).

Perspectives of Non-formal Adult Education Development.

The formation of new values in society and the appropriate public attitude to the role and importance of non-formal adult education requires appropriate scientific justification and the search for scientifically practical ways of research to give the practical recommendations on the implementation of constructive ideas of the countries' experience in educational environment of Ukraine. At the state and institutional levels to provide the effective development of educational perspective of adult learners by applying activities aimed at developing soft skills perspective of adult learners; updating educational and methodological resources for learning and counselling. In addition, experts believe that the introduction of elements of non-formal education in the educational process of universities will help adult learners be ready for constant professional growth and self-development, open to new ideas and broader perspectives; be involved in the development of education, as well as national and international educational projects.

Conclusions. Thus, the results of research confirm the importance and priority of the development of non-formal education for the existence of adults in an innovative environment. It is concluded that the studied problem is relevant among both Ukrainian and foreign scientists. We agree with scientists that non-formal adult education in the modern educational space performs a wide range of functions: active, creative, developing and informational.

The positions of both national and foreign researchers create a new basis for understanding the steps of reorganization of the non-formal adult education in a lifelong context, which should be

based on the principles of humanism. An effective educational process focuses not only on the acquisition of knowledge, but also on promotion the education of adults' readiness for a harmonious existence in a society. The analysis of the sources of non-formal adult education confirmed the opinion that new approaches to solve the researched problem are needed, as the society is rapidly developing and changing. In addition, there is no one-size-fits-all formula for all the

teaching learning problems of today's education, but prior theoretical knowledge and practical experience will certainly improve the quality non-formal adult education and help find effective adult development strategies in the context of lifelong education.

Further development of the outlined topic will allow national educators to get acquainted with modern approaches and effective mechanisms for the development of non-formal adult education.

BIBLIOGRAPHY:

1. Аніщенко О. Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1(15), С. 20-39. [https://doi.org/10.35387/od.1\(15\).2019.20-39](https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39)
2. Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Москаленко, А.М. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Проект (рукопис). ГС «Українська асоціація освіти дорослих». К. 2019. 35 с. URL: <http://www.uaod.org.ua/>
3. Москаленко Л. Неформальна освіта в Україні: вимірювання можливостей (за результатами соціологічного дослідження). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2018. № 12, С. 180-187.
4. Рассказова О. Л. Неформальна освіта дорослих: виклики і суперечності. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Ніжин: 2017. № 1 (13). С. 64–73.
5. Самодумська О. Підготовка науково-педагогічних працівників до діяльності у неформальній освіті дорослих: реалії та перспективи. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. № 4 (95). С. 166–175.
6. Самодумська О. Сучасна неформальна освіта дорослих в Україні *Teoría a prax edukácie dospelých: Andragogické vedecké štúdie. Prešov*, 2019. С. 83–89.
7. Самодумська О., Зарішняк І., Тарасенко Г., Бучацька С., Будас І., Трегубенко І. Гейміфікація в неформальних освітніх практиках для дорослих. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. . №14 (2), С. 156-176. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/573>
8. Ajani O.A. Teachers' perspectives on professional development: towards an andragogical approach. *J. Educ. Soc. Res.* 2021. Vol.11 no 3. P. 288–300.
9. Abela J. Adult learning theories and medical education: A review. *Malta Medical Journal*. 2009. Vol. 21 no 1. P. 11-17.
10. Antikainen A., Kauppila J. Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 2002. Vol. 21 no 3. P. 209-219.
11. Barkley E. *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2009. 432 p.
12. Finnish National Board of Education (FNBE) Learning and competence 2020 – Strategy of the Finnish National Board of Education. Helsinki, Finnish National Board of Education. 2011. <http://www.oph.fi>
13. Hamlin M.D. Building and Maintaining Adult Learning Advantage. IGI Global; Creating an Andragogy for Adult Learning Advantage; 2020. P. 209–231.
14. Henschke J.A. Modeling the Preparation of Adult Educators. *Adult Learning*, 1998. Vol. 9 no 3. P. 11–14.
15. Huggins C. M., Stamatel J.P. An exploratory study comparing the effectiveness of lecturing versus team-based learning. *Teaching Sociology*, 2015. Vol.43 no 3. P. 227-235.
16. Illeris K. *Adult Education and Adult Learning*. Malabar: Krieger. 2004. 245 p.
17. Knowles M.S., Holton E.F., & Swanson R.A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 7th ed. Routledge: New York. 2012. 378 p,
18. Kuosmanen R. Liberal Adult Education: Finnish Approach. *Lifelong Education: continuing education for sustainable development*, 2014. Vol. 2, P. 131.
19. Lindeman E. The meaning of adult education. *Montreal: Harvest House*. 1961. 222 p.
20. Livingston N., Cummings-Clay D. Advancing adult learning using andragogic instructional practices. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 2023. Vol. 8 no1. P. 29-53, ISSN: 2474-2546 Print/ ISSN: 2474-2554, <https://ojed.org/jimphe>
21. Martin, F., Bolliger D. Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning Journal*, 2018. Vol. 22 no 1. P. 205-222.
22. McCall R. C., Padron K., & Andrews C. Evidence-Based Instructional Strategies for Adult Learners: *A Review of the Literature*. City University of New York Academic Works, 2018. Vol. 4 no 4. P. 29- 47. https://academicworks.cuny.edu/bx_pubs/43

23. Milana M., Nesbit T. (eds.) *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan, 2015. 253 p.
24. Milana M. & Tarozzi M. Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2021. Vol. 13 no1. P. 46–60. doi: <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.04>
25. Niemi H., Jaku-Sihvonen R. Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators. *Turku: Finnish Educational Research Association*. 2006. P. 31–50.
26. OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC, 2013), <http://www.oecd-ilibrary.org>
27. Ogienko O., Meleshko I. Andragogical approach to adult learning: experience of Finland. In *Kucha R., Cudak H. (eds.). Discourses on Culture*. Łódź. – Warszawa: Społeczna Akademia Nauk: Studia i Monografie, 2017. P. 273-284
28. Ogienko O., Terenko O. Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospects of 21st Century. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2018. Vol. 2 no 24, P. 169-174 www.eti.rzeszow.pl DOI: 10.15584/eti. 2018.2.22
29. Stern C., Kaur, T. Developing theory-based, practical information literacy training for adults. *International Information and Library Review*, 2010. Vol.42 no 2, P. 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2010.04.011>

REFERENCES:

- Anischenko, O., (2019) Kontsepsiia rozvytku neformalnoi osvity doroslykh v Ukraini. [Concept of Development of Non-formal Adult Education in Ukraine] *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(15), 20-39. <https://doi.org/10.35387> [in Ukrainian].
- Lukyanova, L.B., Anischenko, O.V., Moskalenko, A.M. (2019). Adult education conception in Ukraine. *Proiekt (rukopys)*. HS «Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh». K. 35 s. URL: <http://www.uaod.org.ua/> [in Ukrainian].
- Moskalenko, L. (2018). Neformalna osvita v Ukraini: vymir mozhyvostei (za rezultatyamy sotsiologichnoho doslidzhennia). [Non-formal education in Ukraine: measuring opportunities (according to the results of a sociological study)]. *Bulletin of Lviv University. Sociological series*, 12, 180-187. [in Ukrainian].
- Rasskazova, O. L. (2017). Neformalna osvita doroslykh: vyklyky i superechnosti [Non-formal adult education: challenges and contradictions]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 1(13), 64–73. <http://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/issue/view/13>. [in Ukrainian].
- Samodumska, O. L. (2018). Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv do diialnosti v neformalnyi osviti doroslykh: realiyi ta perspektyvy. [Preparation of scientific and pedagogical workers for activities in non-formal adult education: realities and perspectives]. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University. Pedagogical Education*, 4 (95), 166–175. [in Ukrainian].
- Samodumska, O. L. (2019). Suchasna neformalna osvita doroslykh v Ukraini [Modern non-formal adult education in Ukraine]. *Teoria a prax edukacie dospelykh: Andragogicke vedecke študie*. Prešov. 83–89. [in Ukrainian].
- Samodumska, O., Zarishniak, I., Tarasenko, H., Buchatska, S., Budas, I., & Tregubenko, I. (2022). Gemifikatsiia v neformalnykh osvitynykh praktykakh dlia doroslykh [Gamification in Non-Formal Adult Educational Practices]. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14 (2), 156-176. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/573> [in Ukrainian].
- Ajani, O.A. (2021). Teachers' perspectives on professional development: towards an andragogical approach. *J. Educ. Soc.* 11(3), 288–300.
- Abela, J. (2009). Adult learning theories and medical education: A review. *Malta Medical Journal* 21(1).
- Antikainen, A. Kauppila, J. (2002). Educational generations and the futures of adult education: a Nordic experience. *International Journal of Lifelong Education*, 21 (3), 209-219.
- Barkley, E. (2009). *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Finnish National Board of Education (FNBE) (2011), *Learning and competence 2020 – Strategy of the Finnish National Board of Education*. Helsinki, Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi>
- Hamlin, M.D. (2020). *Building and Maintaining Adult Learning Advantage*. IGI Global; Creating an Andragogy for Adult Learning Advantage; pp. 209–231.
- Henschke, J.A. (1998). Modeling the Preparation of Adult Educators. *Adult Learning*, 9 (3), 11–14.
- Huggins, C. M., Stamatel, J.P. (2015). An exploratory study comparing the effectiveness of lecturing versus team-based learning. *Teaching Sociology*, 43(3), 227-235.
- Illeris, K. (2004). *Adult Education and Adult Learning*. Malabar: Krieger.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. 7th ed. Routledge: New York.
- Kuosmanen, R., (2014). Liberal Adult Education: Finnish Approach. *Lifelong Education: continuing education for sustainable development*, 2, p. 131.

19. Lindeman, E. (1961). The meaning of adult education. *Montreal: Harvest House*.
20. Livingston, N., Cummings-Clay, D. (2023). Advancing adult learning using andragogic instructional practices. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 8 (1), 29-53, ISSN: 2474-2546 Print/ ISSN: 2474-2554, <https://ojed.org/jimphe>
21. Martin, F., Bolliger, D. (2018). Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning Journal*, 22(1), 205-222.
22. McCall, R. C., Padron, K., & Andrews, C. (2018). Evidence-Based Instructional Strategies for Adult Learners: *A Review of the Literature*. *City University of New York Academic Works*, 4(4), 29- 47. https://academicworks.cuny.edu/bx_pubs/43
23. Milana, M., Nesbit, T. (eds.) (2015). *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan
24. Milana, M. & Tarozzi, M., (2021). Rethinking adult learning and education as global citizenship education: A conceptual model with implications for policy, practice and further research. *International Journal of Development Education and Global Learning* 13(1), 46–60. doi: <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.13.1.04>
25. Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish teacher educators. *Turku: Finnish Educational Research Association*. 31–50.
26. OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills (PIAAC, 2013), <http://www.oecd-ilibrary.org>
27. Ogienko, O., Meleshko, I., (2017). Andragogical approach to adult learning: experience of Finland. In *Kucha R., Cudak H. (eds.). Discourses on Culture*. Łódź. – Warszawa: *Spoleczna Akademia Nauk: Studia i Monografie*, 273-284
28. Ogienko, O., Terenko, O., (2018). Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospectsof 21st Century. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2 (24), 169-174 www.eti.rzeszow.pl DOI: 10.15584/eti. 2018.2.22
29. Stern, C., Kaur, T. (2010). Developing theory-based, practical information literacy training for adults. *International Information and Library Review*, 42(2), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.iilr.2010.04.011>

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.15>

Дмитро ОЛЬШАНСЬКИЙ

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ, Україна, 04053
ORCID: 0000-0003-2482-4453

Бібліографічний опис статті: Ольшанський, Д. (2024). Ефективні підходи до навчання англійської лексики майбутніх журналістів у контексті їх професійної підготовки. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 99–105, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.15>

ЕФЕКТИВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті висвітлено проблему визначення ефективних підходів до навчання англійської лексики майбутніх журналістів у навчальному процесі з англійської мови на терені професійної підготовки фахівців. Зокрема, автором обґрунтовано теоретичні основи та умови практичної реалізації ефективної методики навчання англійської лексики студентів, у тому числі спеціальної лексики та термінології за професійним спрямуванням. Серед цих умов теоретично обґрунтовано використання різних видів читання, зокрема, академічної та фахової літератури для збагачення пасивного словникового запасу; аргументовано потребу в ознайомленні студентів зі словами-реаліями, власними назвами, які можуть представляти певні вимовні труднощі для студентів. Визнається необхідність створення ключового термінологічного мінімуму, який відображає специфіку спеціальності, на фоні переважного використання стилістично нейтральних лексичних одиниць для повсякденного або професійного вжитку. Запропоновано використання вправ та завдань для використання лексичних одиниць у професійному контексті для надійного засвоєння студентами граматичних особливостей контекстуального використання лексичних одиниць. З метою підготовки майбутніх журналістів до здійснення професійного писемного мовлення аргументується необхідність використання докомунікативних підготовчих вправ, які слугують крацюму засвоєнню орфографічної форми лексичних одиниць студентами. Автор підтверджує положення про доцільність організації поетапного засвоєння лексичного матеріалу, використання різних видів вправ, у тому числі мовленнєвих вправ і завдань на основі спеціально змодельованих проблемних ситуацій професійного спілкування. У статті наголошується на потребі врахування у процесі відбору лексичного матеріалу мовних та стилістичних особливостей різних тематичних напрямів та сфер спілкування, зокрема, друкованих та електронних ресурсів ЗМІ. Обґрунтовано запровадження тестового контролю для комбінованої перевірки рівня студентами засвоєння граматики, лексики та мовленнєвих умінь з дотриманням чинних принципів організації об'єктивного тестування.

Ключові слова: навчання англійської лексики, професійна підготовка журналістів, англійська мова за професійним спрямуванням, методичні підходи до навчання лексичного матеріалу, етапи навчання лексики.

Dmytro OLSHANSKYI

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Bulvarno-Kudriavska str., 18/2, Kyiv, Ukraine, 04053

ORCID: 0000-0003-2482-4453

To cite this article: Olshanskyi, D. (2024). Efektyvni pidkhody do navchannia anhlomovnoi leksyky maibutnikh zhurnalistiv u konteksti yikh profesiinoyi pidhotovky [Efficient approaches to teaching English vocabulary to future journalists in the context of their professional training]. *Acta Paedagogica Volynienses*, 1, 99–105, doi: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.1.15>

EFFICIENT APPROACHES TO TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO FUTURE JOURNALISTS IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING

The article highlights the problem of the defining and substantiation of efficient approaches to teaching English vocabulary to future journalists in the English language process being an integral part of their professional training. Thus, the author substantiates the theoretical basics and practical conditions for the efficient methods of teaching English vocabulary to students, including special professional vocabulary and terminology. The author suggests the use

of various types of reading general, academic and professional literature for the enrichment of passive vocabulary; states the reasons for the introduction of students to the lexical units such as cultural realia, proper and geographical names etc., which could present substantial pronunciation difficulties for students. It is acknowledged that it would be reasonable to create a basic terminological glossary, which would reflect the specifics of the profession whereas stylistically neutral lexical units should still be employed for everyday and professional usage. It is also suggested that communicative tasks and exercises should be developed for the use of vocabulary in a professional context to reinforce its efficient memorization and better realization of grammatical behavior of corresponding vocabulary units. In order to prepare future journalists for professional writing, it is argued that it is necessary to employ pre-communicative exercises, which aim at learning orthographical word forms. The author confirms the advisability of organization of stage-by stage mastering English vocabulary, the selection of various types of exercises, including communicative ones and those modelling themselves on the base of problems. The article emphasizes that it is necessary to take into account the linguistic and stylistic specifics of teaching materials and information resources, including those connected with digital and printed media. Lastly, the article substantiates test control for combined comprehension check and assessment of grammar, vocabulary and communicative skills providing the compliance with the general principles of objective testing.

Key words: *English vocabulary teaching, professional training of journalists, English for special purposes, approaches to teaching vocabulary, stages of teaching vocabulary.*

Актуальність проблеми. Для ефективного функціонування та перспективного розвитку суспільства та економіки нашої країни необхідна якісна підготовка професіоналів в усіх сферах з огляду на суттєві і драматичні зміни, які зазнає світ і глобальне освітнє середовище. Відтак, у сучасній українській освіті для вдосконалення потреб професійної підготовки фахівців використовується компетентнісний підхід, який дозволяє успішно прогнозувати та отримувати потрібні результати навчання (Побірченко, 2012). Згідно з цим підходом, цілі професійної підготовки визначаються до комплексу компетентностей, що у процесі навчання передбачає оптимізацію та поглиблення зв'язків між різними дисциплінами з метою досягнення синергетичного ефекту. В освітньо-професійних програмах підготовки фахівців з медіакомунікацій, зокрема журналістів та міжнародних журналістів, в якості прогнозованих компетентностей зазначаються готовність випускників (бакалаврів та магістрів) до міжкультурного спілкування у професійній сфері, здатність до провадження професійної діяльності у міжнародному медіапросторі, вільне усне, писемне та електронне спілкування з професійних питань іноземною мовою (англійською). Необхідною передумовою вказаних компетентностей є ґрунтовне знання студентами англійської лексики згідно з потребами комунікації та визначеним програмою мінімумом, відповідний рівень володіння ними лексичними навичками у різних видах мовлення, у тому числі стосовно професійно-орієнтованої лексики і спеціальної термінології. Тому важливим питанням теорії і практики навчання, теорії та методики професійної освіти є формування

англійської лексичної компетентності майбутніх фахівців, визначення змісту навчання лексики, пошук ефективних методів та прийомів навчання студентів спеціальної термінології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науково-методичній та педагогічній літературі є низка досліджень, присвячених окресленій проблемі: окремі питання формування лексичної компетентності та навчання фахової термінології студентів у вищій професійній освіті розглядали такі науковці як С. Боднар, Г. Деркач, Н. Діденко, О. Канюк, І. Корунець, Т. Панько, Г. Скуратівська, О. Столярська, Н. Тимошук та інші. Водночас, деякі аспекти, що стосуються змісту та методики навчання англійської лексики майбутніх журналістів висвітлені недостатньо, зокрема, питання раціонального співвідношення між професійно-орієнтованою та загальною (стилістично нейтральною) лексикою; визначення методично-обґрунтованих пропорцій між активним, пасивним та потенційним словником; рекомендовані методи та прийоми з використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та інші.

Мета дослідження. Необхідно зазначити, що розвиток науки, зокрема теорії і методики професійної освіти та методики навчання іноземних мов вимагає постійного творчого переосмислення існуючих теоретичних положень, збагачення теорії і практики новими концепціями та розробками. З огляду на це, у статті планується висвітлити деякі проблеми, пов'язані з важливим компонентом професійної підготовки майбутніх журналістів, а саме, навчанням англійської мови за професійним спрямуванням. Відтак, метою статті є визначення

ефективних підходів до навчання англomовної лексики майбутніх журналістів у контексті їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Як вже було вище зазначено, проблема ефективного формування змісту та методики навчання англomовної лексики студентів немовних спеціальностей не є новою. Зокрема, в теорії і практиці викладання існують певні дескриптори, які характеризують рівня володіння мовою та конкретизують навички і вміння, що підлягають опануванню відповідно до рівня володіння мовою (так званий мовний портфель, Європейські рекомендації з мовної освіти). Ці дескриптори більш детально описують рівні сформованості вмінь і навичок в різних видах мовленнєвої діяльності. Наприклад, стосовно читання на рівні B2: студент здатен з високим рівнем самостійності читати й розуміти складні тексти академічного та професійного характеру, у яких автори висловлюють певне ставлення і точки зору, розпізнавати широкий діапазон термінології та скорочень з навчальної і професійної сфер, користуючись вибірково довідковими ресурсами (Бакаєва, Борисенко, Зуєнок, 2005, с. 25-27). Ця характеристика, хоч і не визначає конкретно обсяг та зміст пасивної лексики, проте дає загальне уявлення для викладачів, укладачів підручників та навчальних програм про пасивний лексичний мінімум для студентів немовних спеціальностей та вимоги до нього. Стосовно кількості лексичних одиниць, які можуть складати пасивний лексичний мінімум для рівня B2, в колах дослідників немає однозначного консенсусу: так, в деяких джерелах вказується цифра в діапазоні від 3500 до 4000 лексичних одиниць, а для успішного складання міжнародного стандартизованого екзамену IELTS подекуди вказується цифра до 5000 лексичних одиниць і більше (Drummond, 2018, с. 124). Очевидно, що рівень інтенсивності комунікації англійською мовою в ситуаціях професійного спілкування може чинити вагомий вплив на потребу в лексичних засобах, і деякі спеціальності вимагають більш високого рівня мовленнєвої компетентності, ніж інші, а отже і більшого лексичного запасу. У психологічній та методичній літературі вказується на те, що чим старший індивід, тим більш швидкими темпами в нього під впливом навчальної діяльності та читання різноманітної літератури

зростає пасивний та потенційний словниковий запас (Thornbury, 2002). Паралельно з цим збільшується активний словниковий запас, але динаміка його зростання нижча, ніж пасивного. З огляду на це, різні види читання в аудиторній та самостійній роботі залишаються пріоритетним джерелом збагачення пасивного словникового запасу студентами та опанування ними англomовною лексикою на рецептивному рівні. У теорії і практиці навчання іноземних мов виділяють різноманітні види читання в залежності від цілей, що ставлять перед собою ті, хто навчається (Nation, 2009). Так, розрізняють інтенсивне та екстенсивне читання; перше використовують не лише для ознайомлення зі змістом прочитаного, але й побічно використовують для аналізу мовної форми, вивчення нових лексичних одиниць в їхньому контексті. І хоча для цілей вивчення нової лексики інтенсивне читання є найбільш прийнятним, оскільки передбачає сфокусованість на змісті і формі лексичних одиниць, ми не виключаємо використання екстенсивного читання. Цей вид роботи з текстовою інформацією не передбачає спеціальної роботи над лексикою, тим не менш, може сприяти набуттю мовленнєвого досвіду в цілому, та як наслідок, збагаченню пасивного та потенційного лексичного мінімумів.

У зв'язку зі сказаним вище необхідно визначитися з тим, що вкладається у поняття «опанування лексичної одиниці». Для того, щоб засвоїти лексичну одиницю необхідно усвідомити її контекстуальне значення, письмову форму (орфографію), звуковий образ, граматичну поведінку в реченні, частоту вживання, типові колокації (сполучення з іншими словами), різні конотації значення; похідні слова, які можна утворити засобами словотвору, стилістику використання одиниці і т. інш. Як ми бачимо, оволодіння лексичною одиницею та її засвоєння представляє комплексний процес, який не обмежується одним лише перекладом на рідну мову. Тим не менше, на нашу думку, використання перекладу на рідну мову, тобто знаходження рідномовного еквівалента лексичної одиниці для студентів немовних спеціальностей є не лише корисним, але й необхідним компонентом процесу ознайомлення, запам'ятовування та засвоєння лексичних одиниць, якщо це стосується спеціальної термінології з фаху.

Звуковий образ слова має критично важливе значення для його адекватного засвоєння. За нашими спостереженнями, у багатьох студентів немовних спеціальностей (і журналісти не є винятком) є певні прогалини і недоліки у фонетичних навичках рецептивного та продуктивного мовлення. Особливо це стосується слів, які складають виняток з правил читання, або тих, де проявляється міжмовна інтерференція, тобто негативний вплив з боку рідної мови на формування нового вимовного образу іноземною мовою. У таких випадках викладачу варто здійснити особливий акцент на вимові слова, запобігаючи автоматичного переносу рідномовних навичок і формуючи «правильний» звуковий образ. Оскільки журналістика традиційно асоціюється з ґрунтовною обізнаністю з культурознавчими, країнознавчими знаннями та відповідними комунікативними вміннями, то видається доцільним ознайомити студентів зі словами-реаліями, власними назвами, у тому числі географічними, які можуть містити певні несподіванки для студентів у плані вимови. Наприклад, географічні назви на кшталт *Michigan, Connecticut, Arkansas, Manchester, Leicester, Illinois, Nice, Marseille, Cologne* тощо містять вказані труднощі та допомагають журналістам поглибити свої лінгвокраїнознавчі знання. Не менш важливими в сенсі подолання вимовних труднощів є слова, вимова яких «не збігається» з правописом, і які разом з тим представляють семантичну цінність для журналістів – *coup d'etat, colonel, lieutenant, mortgage, attache, debris, laissez-faire, vehicle* тощо.

Одним із важливих і не до кінця розв'язаних питань методики навчання залишається питання про раціональне співвідношення професійно-орієнтованої та стилістично нейтральної лексики для майбутніх журналістів. У теорії і практиці навчання іноземної мови добре відомі концепції англійської зі спеціальними цілями (*ESP*) та англійської з академічними цілями (*EAP*). У рамках цих концепцій розробляють підручники та створюють програми для різних категорій студентів – для інженерів, медиків, психологів, математиків, економістів, юристів та інш. Треба розуміти, що поділ англійської мови відповідно до різних професійних дискурсів є надто умовним, особливо, якщо мова йде про журналістику – сферу діяльності, в якій різні дискурси співіснують у тій

чи іншій мірі. Якщо поглянути на професію журналіста в цілому, то ми зможемо побачити в ній різнопланові задачі і функції: є фахівці, що спеціалізуються на питаннях спорту, моди, політики, культури, технологій; так само є різні спеціалізовані друковані та електронні видання. Видається закономірним, що для журналістів можна визначити певний термінологічний мінімум, який відображає специфіку цієї спеціальності; але разом з тим, його буде недостатньо для повноцінної мовленнєвої діяльності у професійній сфері. Іншими словами, левову частку лексичного запасу журналіста повинні складати або стилістично нейтральні слова для повсякденного або професійного вжитку відповідно до різних сфер діяльності людини, або лексичні одиниці для академічного та ділового спілкування.

Грамотична поведінка лексичної одиниці, її сполучення з іншими словами у реченні може мати ключове значення для її коректного засвоєння і подальшого використання. Наведемо приклад. Студенти ознайомилися зі значенням дієсловом *suggest*, але в реченні використали його в сполученні з інфінітивом замість герундія. Аналогічно, студенти вивчили слово *succeed*, але у контексті використали його некоректно з точки зору граматики, тобто не з прийменником і герундієм, а з інфінітивом. Ці два приклади ілюструють, що для оволодіння лексичною одиницею одного лише розуміння значення слова недостатньо. Для того, щоб запобігти таким недолікам у засвоєнні слів необхідно запропонувати студентам вправи і завдання для використання лексичної одиниці у професійному контексті, а також тестові завдання альтернативного або множинного вибору для формування стійких лексико-граматичних навичок.

Орфографічний образ лексичної одиниці має принципове значення насамперед для писемної комунікації. Професійна підготовка журналістів, а особливо майбутніх публіцистів, асоціюється з їхньою готовністю до професійної писемної діяльності у вигляді написання статей, есе та інших писемних продуктів, у яких лексичні одиниці мають бути використані коректно як у мовно-стилістичному плані, так і з дотриманням правил орфографії. У масовому методичному досвіді існує багато докомунікативних підготовчих вправ, які слугують засво-

енню орфографічної форми: пазли, кросворди, анаграми, пропущені літери та інші цікаві ігри та види роботи (*jumbled letters, hangman, word games, word grids*) тощо. У навчальному процесі для цих видів вправ відводиться свій час і місце завдяки їх ефективному впливу на процес підготовки до професійного писемного мовлення.

Як зазначається у численних методичних працях, робота з лексичним матеріалом повинна здійснюватися у декілька етапів. На першому етапі відбувається презентація нової лексики, яка має бути пред'явлена лише у контексті (мовленнєві зразки, речення, мікротексти, фрагменти аудіо або відеофонограм). Способи семантизації можуть бути як перекладні, так і без застосування перекладу (тлумачення, опис), проте з нашої точки зору для навчання фахової лексики варто застосовувати комбінації перекладних та безперекладних способів, по можливості звертаючись до механізмів мовної здогадки студентів. Функція викладача полягає не лише в тому, що він/вона здійснює відбір та пред'являє нові слова на аудиторних заняттях; викладач формує у студентів навички та вміння самостійної роботи з лексикою, опрацювання відповідних посібників, довідкової літератури, інтернет ресурсів та словників. Він/вона також ознайомлює студентів з ефективними прийомами запам'ятовування та засвоєння нової лексики, які забезпечать процес потрапляння нових слів у довготривалу пам'ять, стійкість навичок та надійність запам'ятовування. Наступний етап – первинне закріплення, на якому слід зосередитись на виконанні мовних (лексичних) та умовно-комунікативних вправ. Прикладами таких вправ є вставлення пропущених слів, співставлення (*matching exercises*), групування слів за поданою ознакою, перетворення речень з використанням ключового слова, підбір синонімів або антонімів, вправи на переклад, визначення дефініцій для поданих слів тощо. Зазначимо, що номенклатура лексичних вправ постійно розширюється, урізноманітнюються прийоми закріплення та актуалізації нових лексичних знань. Наступним і завершальним етапом навчання лексичного матеріалу є розвиток навичок та умінь використання лексики у різних видах мовленнєвої діяльності. Без цього етапу усі попередні етапи не мають практичного сенсу, адже ми виходимо з розуміння, що метою навчання іноземної мови, включаючи

мову професійного спрямування, є формування мовленнєвої компетентності. Тому за допомогою мовленнєвих вправ і знань у підсумку повинна відбутися актуалізація отриманих лексичних знань, формування та автоматизація лексичних навичок для розвитку умінь комунікації. Лише за такої умови відбудеться практичне оволодіння лексикою як на рецептивному, так і на продуктивному рівні. Під мовленнєвими вправами і завданнями ми маємо на увазі будь-які продуктивні або рецептивні дії з новим лексичним матеріалом, які здійснюються як реакція на певний стимул або адекватна відповідь відповідно до визначеної теми або ситуації. Рецептивними мовленнєвими вправами можуть бути читання або прослуховування інформації в інтернеті з метою знаходження відповіді на певне запитання; прикладами продуктивних мовленнєвих вправ є обговорення і дискусії, ділові (рольові) ігри, написання творів або есе на задану тему або відповідно до ситуації. Ключовим елементом будь-якої мовленнєвої вправи є комунікативна ситуація, яка може бути змодельована за зразком мовленнєвої ситуації, взятої з реального життя. У якості таких спеціально змодельованих ситуацій можуть виступити проблемні ситуації, з якими студенти можуть зіткнутися у своїй майбутній професійній діяльності. Роль викладача полягає в організації діяльності студентів на основі представленої проблеми та активному спостереженні на всіх етапах роботи. Моделюючи проблемні ситуації, викладач звертається насамперед до відповідної освітньо-професійної програми, а також до змісту навчальних програм фахових дисциплін. Ми прогнозуємо достатньо широку номенклатуру проблемних ситуацій, що є типовими для професійної діяльності журналіста та які можуть бути «перенесені» в умови навчального процесу з англійської мови в аудиторії, а саме: прес-конференції, інтерв'ю, проведення репортажів, підготовка публікацій, розслідування тощо. У контексті навчання лексики мовленнєва діяльність на основі розв'язання проблемних ситуацій має значний методичний ефект як на формування англійської лексичної компетентності, так і на розвиток інших програмних компетентностей, які виходять за рамки предмету «Іноземна мова».

У процесі формування лексичного мінімуму для журналістів та добору відповідних

засобів і матеріалів необхідно враховувати як різні тематичні напрями, так і сфери діяльності та комунікації, які є основою для утворення певних «підмов» (Хорошун, 2014). Так, наприклад, під час ознайомлення студентів з матеріалами друкованої преси їм пропонують лексику, яка використовується в англійських газетних заголовках, демонструють приклади стилістичних прийомів для привернення уваги читачів, даються завдання на розуміння газетних заголовків та ідентифікацію використаних лексико-стилістичних засобів. Аналогічно, у запропонованих для опрацювання матеріалах електронних ресурсів студенти знаходять специфічні і притаманні для підмов соціальних мереж лексичні одиниці, професійні жаргонізми, молодіжний сленг, неологізми тощо.

Важливе місце у процесі навчання майбутніх журналістів англійського лексичного матеріалу відводиться організації системи контролю, у тому числі тестового. Тестовий контроль може використовуватися для самоконтролю, проміжних та підсумкових контрольних заходів. Оптиміальний варіант тестового контролю передбачає включення тестових завдань для комбінованої перевірки рівня засвоєння граматики, лексики та мовленнєвих умінь; при цьому окремі тестові завдання можна використати цілеспрямовано для перевірки лексичних знань і навичок, спеціальної термінології за професійним напрямом. Насамперед це тестові завдання множинного або альтернативного вибору, але важливо підкреслити, що ефективність тестування забезпечується дотриманням принципів надійності, валідності, дискримінативності тощо (Гарматюк Марценюк, 2013), адже якщо тестові завдання підібрані невдало, то втрачається об'єктивність оцінювання, а разом з тим і мотивація студентів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи сказане вище, наведемо деякі продуктивні ідеї щодо визначення ефективних підходів до навчання англійської лексики майбутніх журналістів у навчальному процесі з англійської мови.

1. Використання різних видів читання, у тому числі академічної та фахової літератури, для забезпечення збагачення пасивного словникового запасу.

2. Ознайомлення студентів зі словами-реаліями, власними назвами, у тому числі гео-

графічними, які можуть представляти певні вимовні труднощі для студентів; а також лексичними одиницями зі специфічною орфографією та вимовою, які разом з тим представляють семантичну цінність для журналістів.

3. Визначення ключового термінологічного мінімуму, який відображає специфіку спеціальності, на фоні переважного використання стилістично нейтральних лексичних одиниць для повсякденного або професійного вжитку відповідно до різних сфер діяльності людини.

4. Використання вправ та завдань для засвоєння лексичної одиниці у професійному контексті, а також тестових завдань альтернативного або множинного вибору з формування стійких лексико-граматичних навичок для надійного засвоєння студентами граматичних особливостей контекстуального використання лексичних одиниць.

5. Залучення докомунікативних підготовчих вправ, які слугують засвоєнню орфографічної форми лексичних одиниць студентами для їх підготовки до здійснення професійного писемного мовлення.

6. Організація поетапного засвоєння лексичного матеріалу – ознайомлення, первинне закріплення та актуалізація у рецептивній та продуктивній мовленнєвій діяльності; використання мовленнєвих вправ і завдань на основі спеціально змодельованих проблемних ситуацій професійного спілкування.

7. Врахування у процесі відбору лексичного матеріалу мовних та стилістичних особливостей різних тематичних напрямів та сфер спілкування, зокрема, друкованих та електронних ресурсів ЗМІ.

8. Запровадження тестового контролю із включенням тестових завдань для комбінованої перевірки рівня студентами засвоєння граматики, лексики та мовленнєвих умінь з дотриманням чинних принципів організації об'єктивного тестування.

Увесь спектр питань, пов'язаних з окресленою проблемою, виходить за рамки цієї статті, тому в перспективі нами плануються додаткові наукові розвідки, які дозволять виконати поставлені завдання у повному обсязі. Обґрунтовані вище теоретичні положення та здійснені на їх основі практичні ідеї та рекомендації можуть бути успішно використані у теорії та методиці професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Побірченко Н. С. (2012). Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. №3 (152). 24-30. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=OsDon_2012_3_5
2. Бакаєва Г.С, Борисенко О.А, Зуєнок І.І. та інші. (2005). Програма з англійської мови для професійного спілкування. *National ESP Curriculum*. Колектив авторів: Київ. Ленвіт. 119. https://im.nmu.org.ua/ua/library/national_esp_curriculum.pdf
3. Drummond A. (2018). Investigating the Relationship between IELTS Scores and Receptive Vocabulary Size. King's College London. *Journal of the Foundation Year Network*. Volume 1. 113-125. <https://jfyf.co.uk/index.php/ukfyn/article/view/13/23>
4. Thornburry S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson education limited. 185.
5. Nation I. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London and New York. Routledge. 171.
6. Хорошун О.О. (2014). Дискурс засобів масової інформації: характерні особливості. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки* (6). 160-163. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vluf_2014_6%282%29_12
7. Гарматюк Н.Д, Марценюк В.П. (2013). Особливості застосування тестового контролю при вивченні іноземної мови у вищих навчальних закладах. *Медицина освіти*. №3. 17-24. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Mosv_2013_3_6

REFERENCES:

1. Pobirchenko N.S. (2012). Kompetentnisnyi pidkhid u vyshchii shkoli: teoretychnyi aspekt. *Osvita ta pedahohichna nauka*. [The competency building approach in higher school: theoretical aspect]. №3 (152). 24-30. [in Ukrainian].
2. Bakaieva H.Ie, Borysenko O.A, Zuienok I.I. ta inshi. (2005). Prohrama z anhliiskoi movy dlia profesiinoho spilkuvannia. [National ESP Curriculum]. Kolektyv avtoriv: Kyiv. Lenvit. 119. [in Ukrainian and English].
3. Drummond A. (2018). Investigating the Relationship between IELTS Scores and Receptive Vocabulary Size. King's College London. *Journal of the Foundation Year Network*. Volume 1. 113-125.
4. Thornburry S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson education limited. 185.
5. Nation I. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. London and New York. Routledge. 171.
6. Khoroshun O.O. (2014). Dyskurs zasobiv masovoi informatsii: kharakterni osoblyvosti. [Mass media discourse: characteristic peculiarities]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Filolohichni nauky* (6). 160-163. [in Ukrainian].
7. Harmatiuk N.D, Martseniuk V.P. (2013). Osoblyvosti zastosuvannia testovoho kontroliu pry vyvchenni inozemnoi movy u vyshchykh navchalnykh zakladakh. [Peculiarities of test control application at studying foreign language in higher educational institutions]. *Medychna osvita*. №3. 17-24. [in Ukrainian].

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ДОШКІЛЬНА ОСВІТА

Вікторія АТОРІНАНОРМАТИВНЕ ПІДґРУНТЯ РОЗВИТКУ ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 3**Олександр СЕМЕНОВ, Наталія СЕМЕНОВА**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ІСТОРИЧНИЙ РЕТРОСПЕКТИВІ..... 8

РОЗДІЛ 2

ПОЧАТКОВА ОСВІТА

Сергій МАРЧУК, Ірина КОВАЛЬЧУК, Ірина ЧЕМЕРИСЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ОСВІТА У ФІЛОСОФСЬКІЙ СПАДЩИНІ Г. СКОВОРОДИ
ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 16**Тетяна МУХІНА**ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ
АКАДЕМІКА ОЛЕКСАНДРИ САВЧЕНКО: ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНОСТІ..... 22**Наталія НАУМЕНКО**БЕЗПЕКООРІЄНТОВАНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА
В КОНТЕКСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... 30**Ігор ОСТАПІЙОВСЬКИЙ, Тетяна ОСТАПІЙОВСЬКА**ЗНАЧИМІСТЬ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ
ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В НАШ ЧАС..... 37**Тетяна ПАВЛОВА**ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД..... 42**Райса ПРИМА, Ганна ГЕРАСИМЧУК**

STEAM-ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 52

Світлана РОМАНЮК, Марина ВАСИЛИКРОЛЬ МЕНТОРСТВА У ВДОСКОНАЛЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ..... 57**Наталія СІРАНЧУК, Людмила РОМАНЕНКО**АКТИВІЗАЦІЯ КОГНІТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ЛАБОРАТОРІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ
КИЇВСЬКОГО СТОЛИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА..... 66**Тетяна СУКАЛЕНКО, Світлана ШПЕТНА**

МОВНА І МОВЛЕННЕВА КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 75

РОЗДІЛ 3

СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА

Олена БЕЛОВАШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..... 80**Мар'яна КАПУЛА**ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ
ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА..... 86**Inna MELESHKO, Natalia KHUMAI, Natalia NIKITINA**FEATURES AND POTENTIALS OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION
IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT..... 91**Дмитро ОЛЬШАНСЬКИЙ**ЕФЕКТИВНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИКИ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ
У КОНТЕКСТІ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ..... 99

CONTENTS

SECTION 1 PRE-SCHOOL EDUCATION

- Viktoriiia ATORINA**
NORMATIVE GROUNDS FOR THE DEVELOPMENT OF AESTHETIC COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....3
- Oleksandr SEMENOV, Nataliia SEMENOVA**
RESEARCH ON THE FORMATION OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD
IN HISTORICAL RETROSPECT.....8

SECTION 2 PRIMARY EDUCATION

- Serhii MARCHUK, Iryna KOVALCHUK, Iryna CHEMERYS**
HEALTH EDUCATION IN THE PHILOSOPHICAL OF H. SKOVORODA'S HERITAGE
AS AN ACTUAL SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....16
- Tetiana MUKHINA**
THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE SCIENTIFIC
HERITAGE OF ACADEMICIAN OLEKSANDRA SAVCHENKO: FROM ORIGINS TO THE PRESENT.....22
- Nataliia NAUMENKO**
SAFETY-ORIENTED EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL PROBLEM IN THE CONTEXT OF PRIMARY EDUCATION.....30
- Igor OSTAPIOVSKYI, Tatiana OSTAPIOVSKA**
THE SIGNIFICANCE OF THE IDEAS OF V. O. SUKHOMLYNSKY ON THE ASSESSMENT
OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF EDUCATION GETTING CURRENTLY.....37
- Tetiana PAVLOVA**
FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL-AGE STUDENTS:
THE ACTIVITY-BASED LEARNING DIMENSION.....42
- Raisa PRIMA, Hanna GERASIMCHUK**
STEAM EDUCATION AS AN ELEMENT OF EDUCATION OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS.....52
- Svitlana ROMANIUK, Maryna VASYLYK**
THE ROLE OF MENTORING IN IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....57
- Nataliia SIRANCHUK, Lyudmila ROMANENKO**
ACTIVATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION
OF PRIMARY NATURE EDUCATION: EXPERIENCE OF THE LABORATORY
OF PRIMARY EDUCATION OF BORYS GRINCHENKO KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY.....66
- Tetiana SUKALENKO, Svitlana SHPETNA**
LANGUAGE AND SPEECH COMPETENCES OF FUTURE HIGHER EDUCATION ACQUIRES.....75

SECTION 3 SPECIAL EDUCATION

- Olena BIELOVA**
WAYS OF FORMING EMOTIONAL LITERACY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN
WITH SPEECH DISORDERS.....80
- Mariana KAPITULA**
FORMATION OF CONNECTED SPEECH IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
AS A SCIENTIFIC PROBLEM.....86
- Inna MELESHKO, Natalia KHYMAI, Natalia NIKITINA**
FEATURES AND POTENTIALS OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION
IN UKRAINIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....91
- Dmytro OLSHANSKYI**
EFFICIENT APPROACHES TO TEACHING ENGLISH VOCABULARY TO FUTURE JOURNALISTS
IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING.....99

ACTA PAEDAGOGICA VOLYNIENSES

Випуск 1

Коректура • Ірина Миколаївна Чудеснова

Комп'ютерна верстка • Наталія Сергіївна Кузнецова

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 12,56. Замов. № 0424/297. 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.